

Opettajan työtä koskevat diskurssit opettajien luomassa verkkokeskustelussa

”Hyvä puoli: pitkät lomat, huono puoli: kaikki muu”

Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma

Laatija:
Edit Ojala

Ohjaaja:
Apulaisprofessori Jan Löfström

9.6.2022
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä(t): Edit Ojala

Otsikko: Opettajan työtä koskevat diskurssit opettajien luomassa verkkokeskustelussa

Ohjaaja: Apulaisprofessori Jan Löfström

Sivumäärä: 56 sivua

Päivämäärä: 9.6.2022

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajan työstä syntyvää kuvaa opettajien luoman verkkokeskustelun perusteella. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaista kuvaa opettajan roolissa puhuvat verkkokeskustelijat työstään ja alastaan luovat. Lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten vuorovaikutuskonteksti oli yhteydessä diskurssien ja tulkintarepertuaarien muodostumiseen. Julkista puhetta aiheesta, kuten verkkokeskusteluja on tärkeää tutkia, koska ne tuottavat sosiaalista todellisuutta opettajan työstä. Nämä kommenttien pohjalta syntyvät uskomukset ja odotukset ohjaavat sekä opettajien että muiden suhtautumista opettajan työhön.

Tutkimus toteutettiin laadullisena diskurssianalyysinä. Aineisto kerättiin Vauva-lehden verkkosivujen keskustelupalstalta keväällä 2021. Tutkimuksen kohteeksi valittiin kolme erillistä vuosien 2017–2021 aikana käytyä opettajan työtä koskevaa keskustelua. Tutkimuksessa tarkasteltiin lähemmin yhteensä 22 kommenttia, joissa kirjoittaja esiintyi peruskoulun opettajana tai entisenä opettajana.

Tutkimuksen tuloksena aineistosta tunnistettiin kuusi diskurssia ja kymmenen tulkintarepertuaaria eli arkisen kielenkäytön tapaa diskursiivisesti sanoittaa ja tuottaa opettajan työtä. Diskursseja olivat Kuormittava työ, Työn muutos, Huono johtaminen, Työn mielekkyys voimana jaksamiselle, Leppoisa palkkatyö ja Vääristynyt käsitys työstä. Tutkimuksessa tunnistettiin verkkokeskustelun vuorovaikutuskontekstin ohjaavan ja rajaavan tapaa sanoittaa työtä merkittävästi, sillä keskusteluissa noudatettiin tyypillisesti aloituksen rakennetta. Kommentit kuvasivat opettajan työtä aloituksen asettamalla tavalla, mikä esti työn vapaan kuvauksen.

Opettajan työ näyttäytyi Vauva.fi-sivuston verkkokeskustelun luoman kuvan perusteella ikävältä ja raskaalta. Kaikki havaitut diskurssit koskevat eri tavoin työn muutosta, jonka haasteet liittyivät ennen kaikkea opettajan autonomian menetyksen kokemuksiin. Tutkimustulosten pohjalta työssä pohditaan, että opettajan työstä julkisuudessa esitettävien kuvausten vaikutus alan vetovoimaan on todennäköisesti kielteinen. Alan vetovoiman parantaminen edellyttäisi muutosten parempaa jalkauttamista, jolloin opettajien oman julkisen puheen diskurssit voisivat myös muuttua. Jos opettaja ei sisäistä muutosta, vaan kokee sen irrallisena, voi hän kokea muutosvastarintaa. Muutostarve tulisi perustella opettajille ja heille tulisi tarjota riittävät resurssit, kuten täydennyskoulutusta muutosten läpiviemiseksi.

Avainsanat: opettajan työ, työn muutos, inklusio, autonomia, osaaminen, opettajankoulutus, täydennyskoulutus, kutsumusammatti

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Opettajan ammatti ja työn luonne	6
2.1	Opettajan työn muutos	7
2.1.1	Moninaisuus koulussa	7
2.1.2	Kolmiportainen tuki ja erityispedagogiikka	9
2.1.3	Digitalisaatio	10
2.1.4	Oppimislähtöinen ja osallistava pedagogiikka	11
2.1.5	Muita muutostekijöitä	12
2.2	Opettajan autonomia	13
2.3	Opettajan osaaminen	14
2.4	Yksintekemisen kulttuurista kohti yhteisöllisesti toimivaa koulua	16
3	Tutkimuksen toteutus	19
3.1	Tutkimuskysymykset	19
3.2	Aineisto	19
3.3	Menetelmänä diskurssianalyysi	21
3.4	Diskurssien ulottuvuusparit	23
3.5	Aineiston käsittely	25
3.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	26
4	Tulokset	28
4.1	Kuormittava työ -diskurssi	28
4.2	Työn muutos -diskurssi	32
4.3	Huono johtaminen -diskurssi	36
4.4	Työn mielekkyys voimana jaksamiselle -diskurssi	38
4.5	Leppoisa palkkatyö -diskurssi	40
4.6	Vääristynyt käsitys työstä -diskurssi	41
4.7	Kontekstin yhteys diskurssien muodostumiseen	43
5	Pohdinta	45
5.1	Tulosten tarkastelu	45
5.1.1	Tulokset ja aikaisempi tutkimus	45
5.1.2	Taustatekijöiden vaikutus diskurssien syntyyn	47
5.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	48
5.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet	49
	Lähteet	50

1 Johdanto

Luokanopettajan työtä värittää jatkuva muutos. Viime vuosina muutos on tarkoittanut suurenia luokkakokoja, moninaisuuden eli muun muassa monikulttuurisuuden ja tuen tarpeisten lisääntymistä oppilasryhmissä sekä teknologian ja joustavien oppimisympäristöjen käyttöönottoa (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 215). Samanaikaisesti keskustelu opettajien loppuunpalamisesta käy kiivaana. Loppuunpalaminen ja työn kuluttavuus ovat vakavia huolenaiheita, jotka ennustavat opettajan työtä tekevien vähentymistä länsimaissa (Lindqvist, Nordänger & Carlsson 2014). Opettajan työ on muuttunut kompleksiseksi, ja muun kuin opettamisen osuus työssä on lisääntynyt, kuten jo 2000-luvun alussa ennustettiin (Kiviniemi 2000).

Hakijamäärä opettajankoulutukseen on monien muiden maiden tapaan romahtanut Suomessa viimeisten seitsemän vuoden aikana. Vuonna 2013 luokanopettajaksi haki yli 8300 ihmistä, kun vuonna 2019 enää noin 4700. Myös ensisijaisten hakijoiden määrä on vähentynyt rajusti: vuonna 2013 hakijoita oli noin 4800, kun taas vuonna 2019 enää noin 2800. Vuonna 2019 aloituspaikkoja suomenkieliseen luokanopettajakoulutukseen oli tarjolla 797. (Korpela 2019.) Vaikka hakijoita on edelleen moninkertaisesti koulutuspaikkoihin verrattuna, on suomenkielisten luokanopettajaohjelmien hakijamäärissä tapahtunut lasku merkittävä.

Osasyynä alalle hakevien määrän systemaattiseen laskuun piilee ikäluokkien pientymisessä sekä vuonna 2016 voimaan astuneessa ensikertalaskiintiössä. Samoin vuonna 2015 tapahtunut korkeakouluhakujen yhdistyminen sekä Savonlinnan luokanopettajakoulutuksen siirtyminen Joensuuhun vuonna 2018 ovat voineet vaikuttaa luokanopettajakoulutuksen hakijamääriin. (Korpela 2019.) Osaltaan syy voi piillä myös opettajan työstä käydyssä julkisessa keskustelussa. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n puheenjohtaja nostaa esiin opettajan työstä käydyn keskustelun merkityksen työn kiinnostavuudelle. Luukkaisen mukaan on tärkeää, että opettajat nostavat esiin työnsä epäkohtia, mutta heidän tulisi myös miettiä oman puheensa sanomaa, sillä tällä on vaikutus työstä syntyvään mielikuvaan, joka vaikuttaa edelleen opettajan työn kiinnostavuuteen alaa harkitsevien nuorten silmissä. (Luukkainen 2019.)

Osana *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä* -ESR-hanketta vuosina 2010-2013 teetetyn tutkimuksen mukaan 9,3% (n=1323) yleissivistävän koulutuksen eli peruskoulun ja lukion opettajista oli siirtynyt työuransa aikana opettajantehtävistä muihin tehtäviin. Opettajia oli siirty-

nyt opetusalan järjestötehtäviin ja tutkimuksen pariin sekä myös täysin pois opetusosalta yrittäjiksi, konsulteiksi, toimittajiksi tai myynti- ja toimistotöihin. Vaikka alaa vaihtaneiden osuus opettajista oli vain kymmenesosa, alanvaihtoa harkinneiden osuus yleissivistävän koulutuksen opettajista oli merkittävästi suurempi: 20,4% (n=1246). (Jokinen, Taajamo, Miettinen, Weissmann, Honkimäki, Valkonen & Välijärvi 2013, 36, 38.) Myös suomalaisille peruskoulun opettajille teetetyt pitkittäistutkimuksen mukaan aiheet vaihtaa alaa ovat opettajien keskuudessa yleisiä. Puolella opettajista (49,5%, n= 707) esiintyi alanvaihtoaikkeitä joko hetkellisesti tai pysyvästi viisivuotisen tutkimuksen alku- ja loppumittauksissa. (Räsänen, Pietarinen, Pyhäntö & Väisänen 2020, 844.)

Keskustelu opettajan työstä on varsinkin viime aikoina käynyt kiihkeänä monessa mediassa, kun opettajat keväällä 2022 ryhtyivät lakkoon ensimmäistä kertaa 38 vuoteen (Vuolle 2022). Tämä tutkimus pyrkii selvittämään, millainen kuva opettajan työstä tuotetaan opettajina esiintyvien käymässä julkisessa keskustelussa. Tutkimuksen kohteena ovat Vauva-lehden verkkosivuilla vuosina 2017–2021 käydyt keskustelut ja kommentit, joissa kirjoittaja esiintyy opettajana tai entisenä opettajana. Vauva-lehden keskustelupalsta valikoitui tutkimuksen kohteeksi, koska sivustolla on keskusteltu opettajan työstä runsaasti useaan otteeseen. Lisäksi sama keskustelualusta mahdollistaa puheenvuorojen kontekstin tarkemman tarkastelun, mikä on oleellista, kun tarkastellaan keskustelunkulkuun liittyviä mahdollisuuksia ja rajoitteita.

Vauva-lehti on vuodesta 1992 julkaistu vauvoihin, odotukseen ja perhe-elämään erikoistunut suomalainen aikakauslehti, jota kustantaa Sanoma Media Finland. Vauva-lehden verkkosivusto on Suomen aikakauslehtien suosituin verkkosivusto, ja se tunnetaan myös vanhemmuuspiirien ulkopuolella. Verkkosivulla keskustelua käydään monipuolisesti erilaisista aiheista. (Vauva.fi.) Koska sivustolla käytyä keskustelua tuodaan esiin myös Sanoma Media Finlandin muissa medioissa, kuten Iltasanomat-iltapäivälehdessä verkkojulkaisuissa (esim. Moilanen 2021), nousee Vauva-sivustolla käyty keskustelu myös laajemman yleisön nähtävälle, minkä voidaan olettaa lisäävän palstan merkitystä opettajan työstä syntyvien mielikuvien leviämisen ja jakamisen kanavana.

2 Opettajan ammatti ja työn luonne

Jotta opettajien työstään verkkokeskusteluissa muodostamia diskursseja eli tapoja sanoittaa ja rakentaa opettajan työn todellisuutta voidaan tarkastella suhteessa yleiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun, on ensin taustoitettava opetusalan ja opettajan ammatin historian ja nykyisyyden todellisuutta tutkimustiedon valossa.

Opettajan tehtävä on yksinkertaistettuna edistää opiskelua, ohjata sitä ja siten saada aikaan oppimista (Kansanen 2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) määrittelyn mukaan opettajan työ on vaativaa, tietointensivistä akateemista asiantuntija- ja ihmissuhde-työtä. Koulun kehittämistavoitteissa opettajalta odotettuun osaamiseen kuuluvat aineenhallintaa ja pedagoginen osaaminen, taito arvioida oppilaita, opiskelua, omaa työtä ja koko koulu-yhteisön toimintaa, korkea ammattietiikka, yhteistyötaidot sekä valmius elinikäiseen ammatilliseen kehittymiseen ja oman työn jatkuvaan kehittämiseen (Jakku-Sihvonen, Koskimies-Sirén, Lavonen, Mäkitalo-Siegl ja Virta 2015, 98).

Opettajan, kuten vaikka sairaanhoitajankin, ammattiin liitetään usein kutsumuksen käsite. Kutsumusopettajat ovat opettajia, jotka tekevät opetustyötä rakkaudesta lapsiin ja itse työhön. Tällaisen opettajan malli on vakiintunut niin opettajien kuin suuren yleisön mielissä. Kutsumusopettaja harjoittaa ammattia toimeentulon varmistamisen sijaan henkilökohtaisen täyttymyksen ja tyydytyksen sekä työn merkityksellisyyden kokemuksen vuoksi. Tähän elämäntehävään liittyy yleensä myös paljon uhrautumista. (Säntti 2007, 296–297.) Opettajaksi ryhtymisen myötä koettu uhrautuminen ei kuitenkaan tarkoita niinkään toisten puolesta uhrautumista, vaan ammatinvalinnasta seuraavaa paremman sosiaalisen aseman ja taloudellisen menestyksen uhraamista. Uravalinnan näyttäytyminen henkilökohtaisena uhrauksena saattaa heijastua myöhemmin juuri työn mielekkyyden kokemuksiin ja halukkuuteen lähteä alalta. (Lindén 2010, 87.)

Opettajan työuraa ja sen kehitystä on tutkittu paljon, ja perinteisesti opettajia on ammattikuntana pidetty uralleen lojaaleina. Ura opettajana on mielletty vakaaksi ja elämänmittaiseksi, mikä näkyy esimerkiksi Hubermanin opettajan uravaihemallissa, jossa opettajan uran nähdään päättyvän useiden työvuosien jälkeen eläköitymiseen (Huberman 1989, 37). Kuitenkin jälkiteollisessa yhteiskunnassa työuria kuvataan pirstaloituneina ja epälineaarisisina alaa katsomatta (Almiala 2008, 19–20). Opettajien työuran muutosta tarkasteltaessa onkin otettava huomioon

aina tutkittavien opettajien edustama sukupolvi. Tutkimusten mukaan uudemmat sukupolvet mieltävät työelämän sarjaksi moniulotteisia uria, kun taas X-sukupolvi, eli 1980- ja 1990-luvuilla aikuistuneet, mielsi uran pysyvämpänä. (Lindqvist ym. 2014, 102.)

Ruotsalaisen pitkittäistutkimuksen mukaan 8% vuonna 1994 valmistuneista opettajista vaihtoi pysyvästi toiselle alalle ensimmäisten viiden vuoden kuluessa valmistumisesta. Syitä alanvaihdolle oli useita. Osa valmistuneista löysi kutsumuksensa toisaalta, kun taas osa koki koulumaailman työympäristön itselleen epäsopivaksi ja siirtyi siksi alalta pois. Työn ei koettu vastanneen odotuksia, vaan opettamisen koettiin jäävän muiden tehtävien varjoon. (Lindqvist ym. 2014, 100, 102.) Ammattijärjestön (OAJ) mittauksen mukaan opettajien alanvaihto ensimmäisten työvuosien jälkeen on yleistä myös Suomessa, etenkin pääkaupunkiseudulla (Almiala, 2008, 6). Syksyllä 2021 tehdyn selvityksen mukaan 59% suomalaisista peruskoulun opettajista on edeltäneen vuoden aikana harkinnut alanvaihtoa (OAJ 2021).

Opettajan työympäristöä ja työn rasittavuutta on tutkittu viimeisinä vuosikymmeninä vilkkaasti. Opettajat voivat selvitysten ja raporttien mukaan vuosi vuodelta huonommin. Opettajien psyykkisen rasittuneisuuden lähteiksi on koettu muun muassa oppilaiden käytöshäiriöt, oppilaiden alhainen motivaatio ja huonot työtavat, huonot työskentelyolosuhteet, ylikuormitus, ajan puute, arviointityön vaikeus, oppilaiden huoltajien asenteet, suuret opetusryhmät sekä informaatiotulvan ja uuden teknologian hallitseminen. (Santavirta, Niskala, Pasanen, Tuominen & Solovieva 2001, 1, 3.)

2.1 Opettajan työn muutos

Laajat yhteiskunnalliset ilmiöt realisoituvat koulun ja oppilaitosten arjessa ja edelleen opettajan kasvatusta ja opetustyössä. Tällä hetkellä opetus- ja oppimisympäristöä muuttaa muun muassa oppilaiden lisääntynyt moninaisuus, lisääntyneet erityispedagogiset tarpeet sekä oppimislähtöisen ja osallistavan pedagogiikan sekä digitalisaation lisääntynyt painotus. (Husu & Toom 2016, 9., ks. myös Launonen & Pulkkinen 2004, 27-45.) Näitä tekijöitä tarkastellaan seuraavaksi lähemmin.

2.1.1 Moninaisuus koulussa

Lisääntyvä moninaisuus on koulun, kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta sekä rikkaus että haaste, joka edellyttää monenlaisia uusia käytäntöjä. Kasvatuksen ja opetuksen kentällä moninaisuuden käsite kattaa kaikki ne ominaisuudet, joilla ihmiset voivat toisistaan erota. Muun

muassa sukupuoli, kieli, uskonto, seksuaalinen suuntautuminen, sosioekonominen asema, asuinpaikka, kyvykkyys ja etnisyys lukeutuvat taustatekijöihin, jotka esiintyvät jokaisessa ihmisessä kerroksellisina ja toisiinsa kietoutuneina. Ihmistä ei siis voi eikä saa luokitella vain yhden ominaisuuden perusteella. (Dervin, Paavola & Talib 2013, 241.)

Koulussa ja koko yhteiskunnassa tulisi kyetä luopumaan moninaisuuteen liittyvästä kulttuurien vertailusta ja erojen näkemisestä kantasuomalaisten ja ulkomailta tulleiden välillä. Kulttuurikäsitteeseen on suhtauduttava kriittisesti ja kiinnitettävä huomiota siihen, ettei oppilaita tai ihmisiä luokiteltaisi kulttuuriin perustuen. Moninaista opetusryhmää opettaessa opettajan onkin nähtävä jokainen oppija yksilönä, eikä ketään tule lokeroida oletetun kulttuurin tai kielen perusteella. (Dervin ym. 2013, 242.) Moninainen oppilasryhmä edellyttää opettajalta samanlaistavasta pedagogiikasta luopumista, sillä se ei tavoita oppilaiden yksilöllisyyttä (Mikola 2012, 12).

Inklusioperiaate pitää sisällään ajatuksen oppilaiden moninaisuuden arvostamisesta ja kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallisuuden kokemusten tukemisesta (Hakala & Leivo 2015). Inklusiivinen opetus kasvussa ja kehityksessään tukea tarvitseville tulisi aina lähtökohtaisesti pyrkiä järjestämään siten, että he saisivat opiskella riittävin tukitoimin yleisopetuksen luokissa lähikouluperiaatteen mukaisesti (Opetusministeriö 2007, 55). Tämä asettaa vastaavasti opettajille pedagogisia vaatimuksia. Inklusion toteuttaminen vaatii resursseja, joita voivat olla esimerkiksi pienempi luokkakoko, koulunkäynnin ohjaaja tai yhteisopettajuus. Resurssien saatavuus on kuntakohtaista. Mikäli tarvittavia resursseja ei ole tarjolla, inklusio haastaa ja kuormittaa luokanopettajan työtä. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 20.)

Opettajien asenteet ovat tärkeässä roolissa inklusiivisuuden toteutumisessa koululuokissa. (Rinkinen & Lindberg 2014, 20). Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen selonteon mukaan inklusiivisuuden toteutuminen riippuu pitkälti opettajien asenteista erityisopetusta tarvitsevia kohtaan, heidän suhtautumisestaan erilaisuuteen luokkahuoneissaan ja halustaan käsitellä erilaisuutta tehokkaasti (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2003, 12). Opettajien myönteisiä asenteita voidaan vahvistaa tarjoamalla oikeanlaista tukea, resursseja ja käytännön kokemuksia onnistuneesta inklusiosta sekä huomioimalla tuen tarjoamisen vaatimukset jo opettajankoulutuksessa sekä myöhemmin täydennyskoulutuksessa (Hakala & Leivo 2015, 15).

2.1.2 Kolmiportainen tuki ja erityispedagogiikka

Kolmiportaisen tuen malli otettiin Suomessa käyttöön vuonna 2011. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasoja ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Mahdollisia tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut ja erityiset apuvälineet. Jokaisella tuen tasolla voidaan käyttää kaikkia eri tukimuotoja pois lukien erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus. Lisäksi oppilas voi saada perusopetuslaissa säädetyn oppimisen ja koulunkäynnin tuen rinnalla oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa säädettyä yksilökohtaista oppilashuoltoa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.)

Kaikki oppilaat ovat yleisen tuen piirissä, mikä tarkoittaa sitä, että yleistä tukea voidaan antaa heti tuen tarpeen ilmetessä ilman erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Yleinen tuki tarkoittaa yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla tilanteeseen pyritään vaikuttamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana koulun arkea. Tuen tarpeen kasvaessa oppilas on oikeutettu tehostettuun tukeen, joka tarkoittaa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukemista. Jos tarjottu tehostettu tuki ei riitä auttamaan oppilasta selviytymään koulutyöstä, voi hän siirtyä erityisen tuen piiriin. Erityisen tuen muodostavat erityisopetus ja muu oppilaan tarvitsema, perusopetuslain mukaan annettava tuki. (Opetushallitus 2022a.)

Tuen tasoilla liikkuminen vaatii aina moniammatillista yhteistyötä oppilashuollon ammattihenkilöiden sekä oppilaan huoltajien kesken. Yleisestä tuesta tehostettuun siirtyminen ja tarvittaessa takaisin palaaminen edellyttää moniammatillisen tiimin käsittelyä oppilaan pedagogiseen arvioon perustuen. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle laadittavan oppimissuunnitelman mukaisesti. Erityisen tuen aloittaminen taas vaatii oppilaan pedagogiseen selvitykseen perustuvaa erityistä tukea koskevaa hallintopäätöstä. Erityisen tuen piiriin siirtyvälle oppilaalle laaditaan lisäksi henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), josta on käytävä ilmi erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen. Pedagogisen arvion ja selvityksen sekä HOJKS:in laatii alakoulussa tyypillisesti luokanopettaja. (Opetushallitus 2022b.)

Inkluusio ja kolmiportainen tuki ovat muutoksia, jotka korostavat erityisesti luokanopettajan asemaa oppilaan tuen tarpeiden havaitsemisessa ja tuen tarjoamisessa. Oppilaiden tuen tarpei-

den havaitsemisen ja tuen antamisen katsotaan nyt kuuluvan kaikkiin opetus- ja kasvatustilanteisiin. Sitä ei voi siis enää jättää ainoastaan erityisopettajan tehtäväksi, vaan eri ammattiryhmien on tehtävä moniammatillista yhteistyötä koulunkäynnin tuen tarpeen havaitsemisessa ja tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Sirkko, Takala, Muukkonen 2020, 27.) Luokanopettajan tehtävänä on tuen tarpeiden varhainen havaitseminen ja puuttuminen, sillä havaitseminen ja tukitoimenpiteet jo varhaisessa vaiheessa ennaltaehkäisevät ongelmien syventymistä ja pitkän aikavälin vaikutuksia. Varhainen puuttuminen viittaa tuen tarjoamiseen lapsen varhaisvuosina sekä toisaalta mahdollisimman nopeasti ongelmien ilmaannuttua kaikissa lapsen koulupolun vaiheissa. (Huhtanen 2011, 40–44.)

Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnassa mukana olleille opetuksen järjestäjille teetetyt selvitykset mukaan kolmiportaisen tuen vahvuuksia ovat muun muassa asioiden kirjaaminen sekä suunnitelmallisuuden ja dokumentoinnin lisääntyminen. Lisäksi vahvuuksina pidetään inklusion lisääntymistä ja lähikouluperiaatteen toteutumista sekä yleisen ja tehostetun tuen vahvistumista erityisen tuen tarpeen vähentyessä. Kolmiportaisen tuen toteutukseen liittyy kuitenkin myös haasteita. Kehittämisen tarvetta koetaan olevan muun muassa tuen vaiheisiin liittyvissä asiakirjoissa, joissa esiintyy paljon turhia päällekkäisyyksiä. Lisäksi asiakirjojen laatimiseen, itse tuen antamiseen sekä eri tahojen kanssa käytäviin keskusteluihin kuluu paljon aikaa, mitä ei ole huomioitu opettajien työajassa tai palkkauksessa. Puutteita koetaan olevan resursseissa sekä opettajien osaamisessa. (Rinkinen & Lindberg 2014, 19–20.)

2.1.3 Digitalisaatio

Digitalisaatio on yksi yhteiskunnallisista megatrendeistä vahvimmin myös koulun toimintakulttuuriin vaikuttavista tekijöistä. Teknologiaa pidetään keinona irtautua perinteisestä sirpaleisesta ja ainejakoisesta oppimisesta ja kehittää opetus- ja oppimisprosesseja kohti ilmiökeskeisempää opiskelua ja uudenlaisten työelämässä vaadittavien taitojen oppimista. Digitaalisissa ympäristöissä toimiminen edellyttää tieto- ja viestintäteknologiataitojen omaksumista jo peruskoulusta lähtien. Nämä vaatimukset heijastuvat suoraan opettajiin, joiden on jatkuvasti kehitettävä teknologista osaamistaan kyetäkseen opettamaan riittävät taidot oppilailleen. (Kuuskorpi & Sipilä 2016, 3.)

Teknologian käyttöönotossa ja soveltamisessa ilmenee haasteita sekä opettajilla että oppilailleen niin Suomessa kuin maailmalla (Ilomäki & Lakkala 2011, 56). Teknologian tultua osaksi kou-

lun toimintakulttuuria, ovat opettajien tekniset valmiudet jatkuvasti merkittävämmässä roolissa. Opettajat hallitsevat hyvin teknologisten laitteiden peruskäytön, tiedonhaun, tekstin- ja kuvankäsittelyn, mutta uudet välineet, kuten esimerkiksi mobiilit päätelaitteet, edellyttävät myös uudenlaisten taitojen omaksumista. (Tyni 2016, 84.) Toisaalta hyvät teknisetkään taidot eivät yksin riitä muutoksen, vaan sen vieminen opetus- ja oppimisprosesseihin vaatii opettajalta motivaatiota ja aitoa halua käyttää teknologiaa opetuksessaan. Teknologisen kehityksen edetessä opettajilta vaaditaan jatkuvaa ammatillisten tietojen ja taitojen päivitystä, jossa myönteinen asenne on tärkeä tekijä. (Tyni 2016, 84.)

2.1.4 Oppimislähtöinen ja osallistava pedagogiikka

Siirryttäessä opettajajohtoisista käytännöistä kohti oppimislähtöistä pedagogiikkaa, on opettajan työ jatkuvasti opettamista enemmän oppimisen ohjausta (Ikonen 2001, 13). Oppimislähtöisyyden tavoitteena on osallistava pedagogiikka, joka hyödyntää oppilaiden ajatuksia ja aikaisempaa tietämystä, jotka opettajan tulee ottaa huomioon jo opetusta suunnitellessa (Paalasmaa 2014, 135). Osallistava pedagogiikka tarkoittaa sitä, että oppilaat voivat vaikuttaa koulun toimintaan ja opittaviin sisältöihin tuomalla esiin omia mielenkiinnon kohteitaan tai teemoja elämästään (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 93).

Ilmiölähtöinen oppiminen on esimerkki osallistavasta pedagogiikasta, joka tukee lapsen aktiivista roolia luokassa. Ilmiölähtöinen opetus ja oppiminen pyrkii tutkivan oppimisen kautta siihen, että oppilas oppii hahmottamaan maailmaa kokonaisina ilmiöinä. Oppiminen tapahtuu tällöin todellisia ilmiöitä yli oppiainerajojen pohtien. Ilmiölähtöisyyden tavoitteena on kehittää oppilaslähtöisesti oppilaan omia ajattelustrategioita sekä ohjata tunnistamaan opittavien kokonaisuuksien keskeisiä käsitteitä ja ydinilmiöitä. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 276.)

Vaikka oppimislähtöinen pedagogiikka jakaa asiantuntijuutta opettajan ja oppilaan välillä, ei se kevennä opettajan taakkaa. Tällaista pedagogiikkaa toteuttava opettaja joutuu koulussa jatkuvasti toimimaan toimijuuden ja kontrollin välisessä ristiriidassa: vaikka oppilaita tulisi kannustaa oma-aloitteisuuteen, on opettaja kuitenkin aina lopullisessa vastuussa opetuksen järjestämisestä. Riskinä on, että vastuun myötä opettaja päätyy hallitsemaan luokkahuonetilanteita, ja oppilaat jäävät liian passiiviseen rooliin. (Rainio 2010, 24.)

2.1.5 Muita muutostekijöitä

Edellä esitettyjen tekijöiden lisäksi opetus- ja oppimisympäristön muuttumisen ajakohtaiset kymykset liittyvät muun muassa syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn, koronapandemiaan sekä lisääntyneeseen yhteydenpitoon kotien kanssa.

Inklusion ja lähikouluperiaatteen myötä koululuokat ovat entistä moninaisempia, mikä kasvattaa riskiä eriarvoiselle kohtelulle koulussa. Tästä syystä syrjäytymisen ennaltaehkäisy on korostunut koulun tehtävänä. Kansainvälisen tutkimuksen mukaan syrjäytymisvaarassa ovat erityisesti ulkonäöltään ja käytökseltään muista erottuvat, köyhistä kotioloista tulevat, heikosti tai erityisen hyvin koulussa pärjäävät sekä vammaiset ja muut erityistarpeiset lapset. Lisäksi uskonto, sukupuoli tai ongelmat perheessä voivat johtaa epätasa-arvoiseen ja syrjivään kohteluun muiden oppilaiden taholta. Syrjivä kohtelu voi sekä johtaa syrjäytymiseen että olla syrjäytymisen syytä. (Gedzune & Gedzune 2010, 92.)

Kouluyhteisössä vallitsevat arvot ja toimintatavat joko tukevat tai heikentävät lasten henkistä kasvua ja tasapainoa (Launonen & Pulkkinen 2004, 45). Välinpitämättömyys ja vähäinen kiinnostus, konfliktit oppilaiden kanssa, epäkunnioitus oppilaita kohtaan ja päinvastoin sekä oppilaiden vertailu ja keskittyminen vain menestyviin oppilaisiin ovat kaikki tapoja, joilla opettajat tietoisesti tai huomaamattaan eriarvoistavat oppilaita, mikä saattaa johtaa oppilaan syrjäytymiseen. Opettajan tehtävä on kuitenkin saada oppilaat tuntemaan olonsa koulussa turvalliseksi, korostaa jokaisen yksilön panoksen arvokkuutta, arvostaa moninaisuutta luokassa sekä kannustaa ja ohjata oppilaita yhteistyöhön ja keskinäiseen kunnioitukseen. (Gedzune & Gedzune 2010, 93.)

Vaikka suomalaisen opettajan osaaminen antaakin hyvät lähtökohdat toimia muuttuvissa tilanteissa, asetti keväällä 2020 puhjennut koronapandemia ja tarve siirtyä etäopetukseen vain muutaman päivän varoitusajalla opettajille ja heidän osaamiselleen suuria haasteita. Etä- sekä hybridiopetus korostivat muun muassa opettajien digiosaamisen merkitystä sekä kognitiivisia taitoja eli kykyä kehittää ja toteuttaa opetusta uudella tavalla. (Warinowski, Metsäpelto, Heikkilä, Mikkilä-Erdman 2021, 73–74.)

Opettajan työtä muokkaa myös lisääntynyt yhteydenpito oppilaiden koteihin. Jo 2000-luvun alussa havaittiin, että oppilashuoltotyö on lisännyt koulujen moniammatillisuutta ja muokannut niin ikään opettajien kollegiaalisia suhteita ja niiden laajentumista sosiaali- ja nuorisotyön kaltaisille alueille. (Launonen & Pulkkinen 2004, 33.)

2.2 Opettajan autonomia

Autonomia tarkoittaa ihmisen oikeutta määrätä itseensä liittyvistä asioista, jolloin ammatillinen autonomia tarkoittaa ammattiin kuuluvien ihmisten oikeutta tehdä itsenäisiä päätöksiä omaan työhönsä ja ammattiinsa liittyvissä asioissa. Autonomia, työn omatahtisuus ja työajan henkilökohtainen kontrollointi ovat yksiä opettajan ammatin vetovoiman kulmakivistä. Opettajaksi hakeutuvien mielissä työ on mahdollista luoda omannäköiseksi ja siinä toteuttaa itselle tärkeitä taipumuksia. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 144–152.)

Suomessa opettajan työtä ei ole standardoitu, kontrolloitu ja ohjattu niin tarkkaan kuin monissa muissa maissa. Vaikka paineet muuttaa perinteistä opettajan roolia ovat olleet tunnistettavissa jo pitkään, vaikuttivat suomalaiset opettajat vielä 2000-luvun alkupuolella kokevan oman tehtävänsä pohjoismaisiin kollegoihinsa verrattuna hyvinkin vapaaksi. Kuitenkin vuosien saatossa huoli niukkenevien resurssien ja työhön kohdistuvien lisääntyvien vaatimusten välillä on levinnyt Suomeen. Nyt oman työn kontrolloinnista syntyvä työn autonomian tunne on uhattuna kaikissa Pohjoismaissa. Tästä syystä monet opettajat suhtautuvat tulevaisuuden muutoksiin epäillen, sillä niiden epäillään horjuttavan autonomiaa entisestään. (Lindén 2010, 109.)

Koska koulun perustehtäviin lukeutuu tulevaisuuden hallinta, pyrkii koulu laitoksena omalta osaltaan ottamaan muutosta haltuun. Tässä tehtävässä opettajille ei voi jäädä pelkästään konservatiivista säilyttäjän roolia, vaan opetushenkilökunnalla on aina myös yhteiskuntaa uudistava, proaktiivinen tehtävä (Kari & Heikkinen 2001, 44–46). Tutkimus osoittaa, että opettajat ovat aikaisemminkin osoittaneet muutosvastarintaa kokiessaan menettävänsä autonomiansa muutosten edessä (Säntti 2007, 452–453). Kun opettajan ammatin autonomian toteuttaminen monimutkaistuu (Lindén 2010), näkyy se kasvaneena kiinnostuksena alanvaihtoon. Suomalaisille opettajille teetetyin pitkittäistutkimuksen mukaan opettajat, joiden alanvaihtoaiheet säilyivät koko viisivuotisen tutkimuksen ajan, kokivat muutokset, kuten inklusion toteuttamisen ja uuden opetussuunnitelman käyttöönoton syinä halulle vaihtaa alaa. Nämä opettajat kokivat

ylhäältä annetut päätökset opettajan autonomiaa säätelevinä ja haastavina. (Räsänen ym. 2020, 851.)

Virkansa ja asemansa vuoksi opettaja on halustaan riippumatta usein velvollinen toteuttamaan ylhäältä annettuja uudistamistyöhön liittyviä tehtäviä. Nämä tehtävät ovat usein pois omalle luokalle tai opetusryhmälle annettavasta ajasta ja huomiosta, minkä seurauksena osa opettajista saattaa kokea riittämättömyyttä ja syyllisyyttä tekemättömistä tehtävistä. Opettajilla on erilaisia tapoja selviytyä tai vastata syyllisyyden tunteeseen. Toisin sanoen opettaja omaksuu erilaisia strategioita toimiakseen, kieltääkseen tai korjatakseen syyllisyyden tunteen esimerkiksi palamalla loppuun, irtisanoutumalla tai kyynistymällä. Syyllisyyden tunne itsessään ei siis ole ongelma, vaan mahdolliset ongelmat syntyvät tavoista, joilla opettaja syyllisyyttään käsittelee. (Hargreaves 1994, 142–145.)

2.3 Opettajan osaaminen

Opettamisesta on tullut työtä, joka edellyttää jatkuvaa muutosta ja sopeutumiskykyä. Muutosten keskellä opettajat kohtaavat jatkuvasti tarvetta tehostaa työskentelyään, työn tarkastelua ja vastuun kasvamista, mitkä kaikki ovat työmotivaatiota, työtyytyväisyyttä ja omaa ammattilaisuuden tunnetta alentavia tekijöitä. (Day, Flores & Viana, 2007.) Viime vuosikymmeninä oppimisympäristöjen moninaistuminen, tiedon saatavuus ja digitalisaation mahdollisuudet ovat haastaneet opettajia oppimislähtöisen opetuksen toteuttamiseen uusilla tavoilla. Nämä tekijät vaikuttavat opetuksen suunnitteluun ja organisoimiseen, oppimisen ja osaamisen tavoitteiden ytimeen sekä edelleen opetusmenetelmäratkaisuihin, oppilaiden osaamistehtäviin, oppimisen arvioinnin fokukseen, menetelmiin ja välineisiin sekä opetustilanteiden vuorovaikutukseen usealla eri tavalla. (Husu & Toom 2016, 14.)

Edellä mainitut muutokset edellyttävät opettajilta osin uudenlaisen opettajan roolin omaksumista, opetusosaamisen oppimista ja poisoppimista joistakin totutuista tavoista tehdä opettajan työtä. Muutosten edessä on opettajan työtyytyväisyyden kannalta olennaista, etteivät muutokset tunnu irrallisilta hankkeilta. Mikäli opettajat kokevat muutostarpeiden olevan seurausta vain sitä kannattavien oman edun ajamisesta, johtaa se kyynisyyteen, mikä taas heijastuu opetustyöhön. (Yim & Moses 2016, 696.) Päinvastoin on tärkeää, että uusien työtapojen, menetelmien ja välineiden omaksumiseen ja hyödyntämiseen opetuksessa tarkoituksenmukaisella tavalla tarjotaan aikaa, koulutusta ja tukea (Husu & Toom 2016, 14).

Opettajankoulutus ja opettajan täydennyskoulutus

Suomalainen opettajan kelpoisuuteen johtava koulutus on kansainvälisesti poikkeuksellisen korkeatasoinen ja vaativa, minä vuoksi on ymmärrettävää, että laadukkaan koulutuksen saaneiden uusien opettajien kykyihin luotetaan, eikä heidän ensisijaisesti oleteta tarvitsevan koulutusta tai tukea. Tutkimusten valossa on kuitenkin selvää, että uusien opettajien ammatillista kehitystä tulisi tukea monipuolisesti välittömästi opettajan työhön siirtymisen jälkeen. Tarvetta on niin sosiaaliselle ja emotionaalille tuelle kuin peruskoulutuksessa alkaneen osaamisen kehittämiseksi. (Almiala 2008.) Oppimisympäristöjen moninaistuminen, tiedon saatavuus ja digitalisaation mahdollisuudet edellyttävät opettajien ammatillisen toimijuuden vahvistamista vielä opettajankoulutuksen jälkeenkin koko työuran ajan. Osaamisen kehittämisessä tulisi kiinnittää huomiota opettajien paineen, epävarmuuden ja ristiriitojen sietokyvyn lisäämiseen. (Toom, Pyhältö & Rust 2015.)

Vuonna 2015 valmistuneen opettajien perus- ja täydennyskoulutusta koskevan selvityksen mukaan suurimmat opettajan ammattia koskevat kehityskohteet ovat vastavalmistuneiden opettajien työuran aloitus, peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen välinen kuilu sekä suuri joukko opettajia, jotka jäävät säännöllisen ammatillisen kehittämisen ulkopuolelle (Heikkinen, Aho & Korhonen 2015, 12).

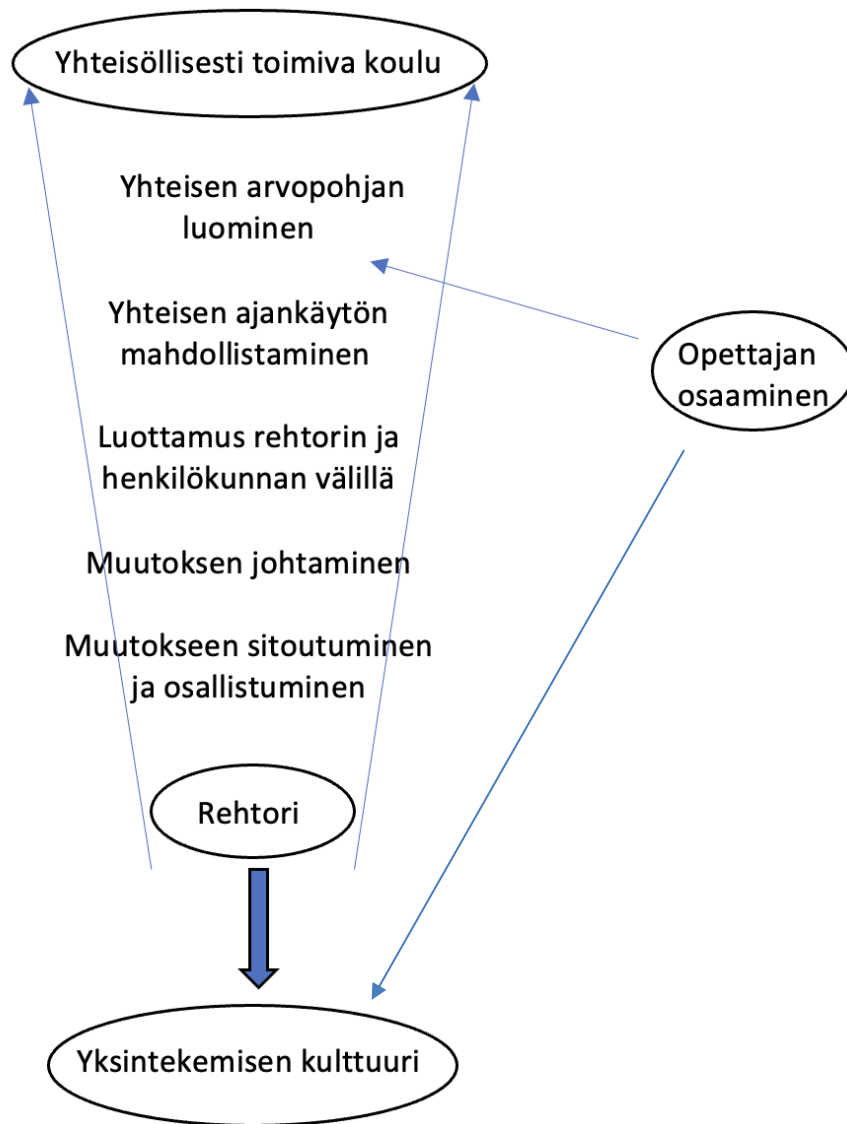
Opettajankoulutuksessa hankitun perusosaamisen kehittämisen jatkamiseksi tarvitsee aloitteleva opettaja tukea moniin opettajan työn käytännön kysymyksiin, kuten kriisitilanteissa toimimiseen, oppilashuollon kysymyksiin, opetuksen eriyttämiseen, opettajan työn hallinnollisiin tehtäviin, oppilaiden arviointiin sekä oppilaiden oppimisedellytysten arviointiin ja yhteistyöhön vanhempien kanssa (Niemi & Siljander 2013). Työhöntulovaiheen siirtymä opettajankoulutuksen formaalista oppimisympäristöstä arkielämän kokemusten kautta tapahtuvan informaalin oppimisen pariin on varsin jyrkkä. Uusi opettaja saattaa työelämäänsä siirryttyä nähdä edeltävän formaalin opettajankoulutuksen kielteisessä valossa oppiessaan koulun käytänteitä kollegoiltaan. Työhöntulovaiheessa voi muilta opettajilta saatu tieto tuntua formaalin koulutuksen tarjoamaa todemmalta ja käyttökelpoisemmalta, minkä seurauksena opettajalle saattaa syntyä kokemus, että vasta informaalin oppimisen kautta avautuu näkökulma, jota pitkä formaali koulutus ei tarjonnut. Informaalin oppimisen merkityksen riittämätön tunnistaminen onkin yksi suomalaisen opettajankoulutuksen haasteista. (Heikkinen ym. 2015, 23, 27.)

Yksi merkittävimmistä opettajien osaamista ja jaksamista tällä hetkellä alentava tekijä on heikolla tasolla oleva täydennyskoulutus. Opettajankoulutuksessa hankittu pedagoginen osaaminen oletetaan staattiseksi, kontekstittomaksi ja vain opetusmenetelmiin liittyväksi, minkä seurauksena opettajien oletetaan ensisijaisesti päivittävän substanssiosaamistaan, pedagogisen osaamisen jäädessä toissijaiseksi. Lisäksi opettajien osallistuminen koulutuksiin on satunnaista ja epäjohdonmukaista (Heikkinen ym. 2015, 34.) Alhainen koulutuksiin osallistumisen aste perustuu muun muassa ammatillista kehittymistä tukevan koulutuksen tarjonnan pirstaleisuuteen sekä kuntatyönantajien talousongelmiin. Kun koulutuksiin osallistumista ei ole organisoitu työnantajan tasolta, jää koulutuksiin osallistuminen yksittäisten opettajien vastuulle, eivätkä täydennyskoulutuksissa omaksutut toimintatavat siirry työyhteisöön. (Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2015, 47.) Täydennyskoulutuksiin osallistumisen tulisi perustua vuorovaiikutuksellisuuteen ja kollegiaalisuuteen, minkä vuoksi yksilöiden sijasta tulisikin kouluttaa kokonaisia työyhteisöjä (Rajakaltio 2014, 16).

Yksilön kannalta täydennyskoulutukseen osallistumisen ongelmana on puuttuvat yksilöä motivoivat kannusteet, sillä opettajien aktiivinen ammatillinen kehittyminen ei toistaiseksi heijastu urakehitykseen. Kouluttautumisen kannusteeksi on esitetty uusien pätevyystasojen luomista, jotka kannustaisivat kouluttautumaan lisää ja tekisivät myös opettajien urakehityksen näkyväksi. Oman osaamisen kehittäminen tulee tehdä näkyväksi sekä työyhteisöjen ja yhteiskunnan legitimoimaksi: lisäkouluttautumisen tulisi näkyä sekä arjen työssä että palkkauksessa (Taajamo ym. 2014, 47.)

2.4 Yksintekemisen kulttuurista kohti yhteisöllisesti toimivaa koulua

Ulkoa tuleva muutos vaikuttaa aina opettajan autonomiaan suunnitella omaa toimintaansa, erityisesti mahdollisuuksiin työn omatahtisuuteen ja työajan henkilökohtaiseen kontrollointiin (Lindén 2010, 129). Muutos haastaa usein myös opettajan osaamisen, mikä korostaa erityisesti opettajien täydennyskoulutuksen merkitystä. Muutostarve nostaa esiin ristiriidan yksityisen tekemisen ja yhteiskunnan ja toisaalta koulun eriävien sisäisten tavoitteiden välillä. Koulussa muutoksen onnistuminen perustuu sille, että opettajat luopuvat yksintekemisen kulttuurista, kuten kuvio 1 kuvaa. (Lehkonen 2009, 182.)



Kuvio 1. Yksintekemisen kulttuurista yhteisöllisesti toimivaksi kouluksi mukaillen Lehkonen 2009

Kuvio 1 havainnollistaa eri tekijöiden suhteita onnistuneessa muutoksen läpiviennissä. Jotta muutoksia voidaan toteuttaa onnistuneesti koulussa, on koko työyhteisön sitouduttava ja osallistuttava muutokseen sekä toimittava yhteistyössä (Lehkonen 2009, 180). Sitoutumisen tarve perustuu siihen, että muutoksen edellyttämiä ratkaisuja ja monipuolista tukea ei voi eikä tarvitse toteuttaa yksin (Takala ym. 2020, 20). Kun työyhteisö osallistuu muutokseen, voi rehtori toimia muutoksen johtajana. Hallinnollisten ja pedagogisten muutosten onnistuneen läpivien- nin edellytyksenä on henkilökunnan sitoutuminen yhteiseen visioon ja yhteisesti luodun arvo- pohjan perusteella toimintatavoista sopiminen. (Lehkonen 2009, 180.)

Luopuessaan yksin tekemisen kulttuurista opettaja luopuu tavallaan vallasta. Vallasta luopuminen on vaikeaa ja turvattomuus uusien toimintatapojen äärellä luo epävarmuutta ja vastarintaa. Avoimen dialogin mahdollistamalla rehtori voi kuitenkin vähentää opettajien ja muun henkilöstön kokemia vaikeita tunteita sekä mahdollistaa itseohjautuvuuden ja avoimuuden muutokselle. Olennaista on, että rehtori omalla toiminnallaan osoittaa olevansa luottamuksen arvoinen. (Lehkonen 2009, 181–182.)

Esimerkiksi inklusion toteutuminen edellyttää koulun toimintakulttuurin muutosta entistä yhteisöllisempään ja välittävämpään suuntaan, yhteistyötä eri toimijoiden kanssa sekä hyvää muutoksen hallintaa ja johtamista (Takala ym. 2020, 22). YT- eli yhteissuunnittelutyöajan käytön organisointi opettajien väliseen yhteistyöhön on muutosjohtamisen kulmakivi. Rehtorin tulee organisoida tilanteita, joissa muutoksen taustalla olevista arvoista voidaan keskustella ja näin luoda muutokselle yhteisen arvopohjan mukainen päämäärä. Universaali hyvä, joka sisältää sekä oppilaan että opettajan oman hyvän ovat tärkeitä arvoja kaikille koulussa toimiville henkilöille, minkä vuoksi muutokset tulisi toteuttaa niiden tasolle asti. (Lehkonen 2009, 171.)

Yhteistyö pitää sisällään monia hyötyjä niin oppilaan kuin opettajankin kannalta, minkä vuoksi rehtorin tulee kyetä perustelemaan yhteistyön tekeminen arvoilla, joiden voidaan olettaa olevan myös opettajille merkityksellisiä ja tärkeämpiä kuin yksintekemisen tuoma valta. Yhteistyö muun muassa lisää opettajien jaksamista sekä parantaa työilmapiiriä. (Lehkonen 2009, 171.) Lisäksi, kuten kuvioista 1 on nähtävissä, myös yksittäisen opettajan täydennyskoulutuksesta hankkima osaaminen voidaan yhteistyötä tekemällä tuoda koko työyhteisön käyttöön (Taajamo ym. 2015, 47).

Yhteistyössä toimiminen ei koulussa aina ole niin yksiselitteistä opettajien totuttua autonomiaan ja valtaan suunnitella ja toteuttaa työtään hyvin itsenäisesti. Näissä tilanteissa rehtori on tärkeässä roolissa, jossa hänen tulee muutosjohtajana kyetä avoimuuteen, oikeudenmukaisuuteen sekä vaatia yhteisesti sovittujen toimintatapojen noudattamista kaikilta. Matkalla kohti yhteisöllisesti toimivaa koulua olennaista on se, että muutoksen merkitys ja arvopohja ovat kaikille selviä ja yhteisesti hyväksytyjä. (Lehkonen 2009, 183.) Mikäli opettajat eivät ole sisäistäneet muutoksen merkitystä, jää muutos näennäiseksi eikä johda käytännön tasolla tapahtuvaan toimintatapojen muuttumiseen. Muutosvastarinta estää muutoksen. (Säntti 2008, 11.)

3 Tutkimuksen toteutus

Tämä työ tarkastelee opettajan työstä syntyvää kuvaa opettajien luoman julkisen verkkokeskustelun perusteella. Tutkimus toteutetaan tapaustutkimuksena tutkimalla erään perhe- ja yhteiskuntateemoja käsittelevän aikakauslehden verkkosivuilla käytyjä keskusteluja sekä opettajina tai entisinä peruskoulun opettajina esiintyvien puheenvuoroja niissä. Tutkimus on laadullinen ja hyödyntää diskurssianalyysiä tutkimusmenetelmänä. Kiinnostuksen kohteena ovat verkkokeskusteluista tunnistettavissa olevat opettajan työn kuvaamisen tulkintarepertuaarit ja diskurssit. Lisäksi tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita verkkokeskusteluille ominaisen vuorovaikutuskontekstin yhteydestä tulkintarepertuaarien ja diskurssien muodostumiseen.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimus pyrkii löytämään vastauksen seuraaviin kysymyksiin:

Minkälaisia opettajan työn tulkintarepertuaareja ja diskursseja valitun aikakauslehden verkkokeskusteluista on löydettävissä?

Miten konteksti on yhteydessä diskurssien ja tulkintarepertuaarien muodostumiseen?

3.2 Aineisto

Tutkimuksen aineisto kerättiin vauva.fi-sivustolta keväällä 2021. (Vauva.fi-sivustosta ks. Johdanto.) Tutkimuksessa huomioitiin peruskoulun opettajina tai entisinä opettajina esiintyvien käyttäjien kommentit, joissa opettaja käsittelee uraansa ja kokemuksiaan opettajana. Kommentteja kerättiin yhteensä 22 kappaletta kolmesta erillisestä keskustelusta (K1–K3), jotka kaikki käytiin vuosien 2017–2021 aikana. Huomioitujen kommenttien ulkopuolelle on jätetty sellaiset kommentit, joissa kirjoittaja esiintyy jossain muussa kuin opettajan roolissa, esimerkiksi oppilaan huoltajana. Tällaisia kommentteja oli kaikista keskusteluista löydettävissä yhteensä viisi (5), joten kokonaisuudessaan kommentteja oli 27 kappaletta. Kommenttien pituudet vaihtelivat muutamista virkkeistä kymmeneen virkkeisiin.

Taulukossa 1 esitetään keskustelut aloittaneiden kommenttien pääsisältö sekä keskusteluiden ajankohta ja analyysissä huomioitujen kommenttien määrä. Kontekstin kannalta tutkimuksessa oli tärkeää huomioida aloituksen sisältö ja sävy, sillä se ohjaa myös kommenttien näkökulmaa eli sitä, mitä sanotaan ja mitä mahdollisesti jätetään sanomatta (Saarikoski, Turtiainen

& Östman 2009). Kontekstin yhteyttä tulkintojen muodostumiseen tarkastellaan enemmän luvussa 4.7. Tämän rajauksen perusteena oli, että tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita nimenomaan opettajien omaa työtään koskevasta puheesta eli miten he tulkitsevat ja sanallistavat kokemustaan työstään julkiseksi tarkoitettuun keskusteluun. Kirjoittajan todellista ammattitaustaa ei tosi tämän aineiston osalta ollut mahdollista varmentaa, mikä on syytä muistaa tutkimustuloksia tuonnempana tarkasteltaessa.

Taulukko 1. Keskusteluiden (K1–K3) aiheet ja ajankohdat sekä huomioitujen kommenttien määrät

Aloituksen pääsisältö	Vuodet, joina keskustelu käyty	Huomioitut kommentit
K1 Halu selvittää luokanopettajan työn hyvät ja huonot puolet	2017-2019	7
K2 Opettajan työn kuormittavuuden kyseenalaistaminen ja pyyntö kertoa, mikä työstä tekee kuormittavaa	2018-2020	10
K3 Halu selvittää, kannattaako luokanopettajaksi opiskella eli suosittelevatko opettajat alaa vai onko työ raskasta	2021	5

Jatkossa tiettyihin kommentteihin viitataan kirjainnumeryhdistelmällä, kuten *K1k2*, joka viittaa ensimmäisen keskustelun toiseen kommenttiin.

Vauva.fi-palvelussa keskustelu edellyttää sivustolle rekisteröitymistä ja sisäänkirjautumista. Sen sijaan keskustelujen ja kommenttien lukeminen ei vaadi sivustolle kirjautumista. Rekisteröitymisen yhteydessä käyttäjä luo itselleen nimimerkin. Valittu nimimerkki näkyy kaikissa rekisteröitymisen takana olevissa yhteyksissä, joissa henkilö sivustolla esiintyy. Jokainen keskustelija on itse vastuussa viestiensä sisällöstä. Kirjoittaja voi joutua lähettämänsä viestin johdosta oikeudelliseen vastuuseen esimerkiksi rikoslain, tietosuojalainsäädännön tai tekijänoikeuksia koskevien lakien perusteella. Vaikka Media Finland Oy ei ennakolta moderoi viestejä, vaan julkaisee ne sellaisenaan, keskustelua seurataan ja rikoslain vastaiset viestit, viestien osat tai kokonaiset viestiketjut poistetaan sivustolta. (Vauva.fi, 2021.)

Verkkokeskustelun ominaispiirteet

Tutkimuksen aineisto kerättiin verkkokeskustelupalstalta. Verkkokeskustelun ominaisuuksia tarkasteltaessa on huomioitava käytetty väline, tilanne, jossa viestintä tapahtuu ja keskusteluun osallistujat. Kommunikointi verkkokeskustelussa voi olla samanaikaista (esim. chat) tai eriaikaista (esim. sähköposti). Samanaikaisesti käyty keskustelu vähentää keskustelussa käytettyä harkintaa ja lisää impulsiivisuutta, kun viestejä lähetetään ja vastaanotetaan välittömästi. (Smith 2004.) Tämän tutkimuksen aineistona käytetyissä verkkokeskusteluissa ilmeni sekä samanaikaisuutta että eriaikaisuutta.

Tämän tutkimuksen tulosten luotettavuuteen ja yleistettävyyteen vaikuttaa voimakkaasti Vauva.fi-verkkokeskustelupalstalle kommentoineiden henkilöiden pimentoon jäävät taustat ja motiivit. Aineistosta ei voida tietää, onko opettajan roolissa keskusteluun osallistuva kommentoija todella opettaja vai onko hänen tarkoituksensa esimerkiksi provosoida keskustelua muista syistä. Tällainen verkkohäirintä (engl. trolling) on keskustelupalstoilla ja muualla internetin palveluissa tapahtuvaa ärsytysviestien lähettämistä, jonka tarkoituksena on saada toiset käyttäjät reagoimaan niihin (Salmi 2015, 167.)

3.3 Menetelmänä diskurssianalyysi

Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2000) mukaan diskurssianalyysiä ei ole mielekästä luonnehtia selkeärajaiseksi tutkimusmenetelmäksi, vaan pikemminkin väljäksi teoreettiseksi viitekehukseksi, jonka alla on mahdollista tehdä monenlaista tutkimusta. Diskurssit voidaan ymmärtää vakiintuneiksi puhekäytännöiksi, jotka osaltaan rakentavat ja tuottavat sitä ilmiötä, jota ne kuvaavat. Käyttäessämme kieltä konstruoimme eli merkityksellistämme kohteet, joista puhumme tai kirjoitamme. (Puusa & Juuti 2011, 208.)

Erlaisia merkityssystemejä kutsutaan diskurssianalyysissä diskursseiksi tai tulkintarepertuaareiksi. Diskurssin käsite sopii tutkimuksiin, joissa keskittyminen on ilmiöiden historiallisuuden tarkastelussa, valtasuhteiden analyysissä tai institutionaalisissa sosiaalisissa käytännöissä. Sen sijaan tulkintarepertuaarin käsite sopii paremmin sellaisiin tutkimustehtäviin, joissa tarkastellaan arkisen kielenkäytön vaihtelevuutta. Tämän perusteella kutsutaan tässä tutkimuksessa aineistosta löytyviä merkityssystemejä diskursseiksi, joiden sisältä tunnustetaan tulkintarepertuaareja. (Jokinen & Juhila 2016, 224.)

Diskurssianalyysissä ei olla ensisijaisesti kiinnostuneita diskurssin tunnistamisesta, vaan tärkeämpää on diskurssin tunnistamisen jälkeen pyrkiä analysoimaan, millaista sosiaalista todellisuutta diskurssin avulla tuotetaan tai ylläpidetään. Mielenkiinto on siinä, miten jokin asia sanotaan ja millaiseksi se silloin jonkin asian tai ilmiön tuottaa. Diskurssit saavat käytännössä muotonsa kielen välityksellä eli konkretisoituvat puheissa ja teksteissä, minkä vuoksi tekstejä voidaankin tulkita diskurssin konkretisoitumina, diskursiivisina yksikköinä. (Puusa & Juuti 2011, 208-210.)

Representaatiot eivät ole suora esitys todellisuudesta, vaan ne ikään kuin herättävät tiettyjä merkityksiä valittujen diskursiivisten resurssien avulla. Diskurssien voima näkyy erityisesti niiden kyvyssä kuvata maailmaa, ja ne tuottavatkin merkityksellistä tietoa kohteestaan. Kuvaamisella tarkoitetaan sitä, miten maailman ilmiöitä (esimerkiksi erilaisia luokkia ja ryhmiä) kuvaillaan. Erilaisia substantiiveja, adjektiiveja, adverbeja, lausekkeita ja lauseita sekä metaforia kuvailussa käyttämällä voidaan rakentaa erilaisia esityksiä käsiteltävästä ilmiöstä. Näiden kuvausten kautta välittyvä tieto vaikuttaa sosiaalisiin käytäntöihin ja sillä on näin todellisia seurauksia ja vaikutuksia. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 53, 72.)

Konteksti

Diskurssianalyysiin liittyy vahvasti kontekstuaalisuuden käsite ja diskurssianalyysi poikkeaa-kin jyrkästi sellaisista tutkimuksista, joissa halutaan poistaa kaikki luonnollisille tilanteille tyypilliset häiriötekijät puhtaiden tutkimustulosten saamiseksi. Diskurssianalyysissä aineiston mahdollinen vuorovaikutuksellisuus otetaan analyysissä arvokkaana, sanottua kontekstuaalisuutena tekijänä huomioon. Yleisesti kontekstin huomioon ottaminen analyysissä tarkoittaa sitä, että analysoitavaa toimintaa tarkastellaan tiettyinä aikana ja tietyssä paikassa, johon tulkinta puolestaan pyritään suhteuttamaan. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 28.) Merkitysten tutkimiseksi on kielenkäytön kontekstikin tutkittava ja rajattava: tulee päättää, mitä kontekstilla tarkoitetaan ja kuinka laajalti sitä käsitellään. Samanaikaisesti voi läsnä olla hyvin erilaisia ja erikokoisia konteksteja. Yksittäisessäkin kielenkäytön tilanteessa limittyvät aina kielenkäytön mikro- ja makrotaso, sillä kielenkäytössä heijastuu kielenkäyttäjän kautta aina myös yhteiskunnan näkemyksiä kuvatuista ilmiöistä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 18, 29–30.)

Tässä tutkimuksessa keskeiseksi kontekstiksi muodostui vuorovaikutuskonteksti, sillä aineiston puheenaiheiden rajaukset, kannanotot ja keskustelijoiden väliset suhteet eivät ole yksilöllisiä suorituksia, vaan rakentuvat ja tarkentuvat keskustelun kulussa toisiinsa suhteutuen. Pyrkimys kantaottavuuteen tai keskustelun herättämiseen ohjasivat siten aineistoa. Lisäksi keskustelupalsta alustana sekä asema opettajana rajoittivat aineistona toimivia tekstejä, niiden pituutta ja tyyliä. Keskustelumuotoista aineistoa on analysoitava suhteessa keskustelun kulkuun silloinkin, kun irrallinen kommentti ei ole suora vastaus edellisiin kommentteihin. Keskusteluissa sana ei ole aina niin sanotusti vapaa, vaan siihen osallistuvat usein noudattavat kommentteissaan samankaltaista muotoilua kuin aloittaja omassaan. (Jokinen ym. 2016, 30–31.)

Vuorovaikutuskonteksti on aineistouskollinen, eikä siitä tule analyysivaiheessa yleistää aineistosta todennettavissa olevan tilanteen ulkopuolelle, vaan lähtökohtana on tilanteen hienojakoinen jäsentely sellaisenaan. Sen sijaan kulttuurisessa kontekstissa aineiston kielenkäyttö suhteutuu myös keskustelutilanteen ulkopuolelle. Tällöin analyysissä pyritään tunnistamaan sellaisiakin seikkoja, joiden tulkinta edellyttää tutkijan oman kulttuuristen tapojen, stereotyyppien tai yleisen yhteiskunnallisen ilmapiirin tuntemuksen tietoista käyttöä. (Jokinen ym. 2016, 31.)

3.4 Diskurssien ulottuvuusparit

Vakiintuneiden tekniikoiden ja tapojen puuttuminen diskurssianalyysistä johtaa siihen, että tutkijan on usein ”kustomoitava” analyysinsä, perusteltava valintansa ja kuvattava tutkimuksensa eri vaiheet tarkasti (Pynnönen 2013, 31). Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoidaan Jokisen ja Juhilan (2016, 216) esittämän diskurssianalyysin sisäisiä painotuksia kuvaavien neljän ulottuvuusparin kautta. Ulottuvuusparit ovat tilanteisuuden ja kulttuurisen jatkumon välinen suhde, merkitysten ja merkitysten rakentumisen tapojen välinen suhde, retorisen ja responsiivisen analyysin välinen suhde sekä kriittisen ja analyttisen diskurssianalyysin välinen suhde. Nämä ulottuvuusparit voidaan hahmottaa janoina. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa janan molemmat päät ovat usein läsnä, mutta painopiste voi asettua janalle mihin tahansa. Painopiste saattaa myös vaihdella tutkimuksen eri vaiheissa.

Ensimmäisen metodisen ulottuvuusparin muodostavat tilanteisuus ja kulttuurinen jatkumo. Diskurssianalyysissa on olennaista merkitysten tilanteinen rakentuminen: merkitykset rakentuvat käyttöyhteyksissään. Merkityksiä tarkasteltaessa on huomattava niiden olevan sidottuja

paikallisiin prosesseihin, jolloin niiden rakentumista tulee tarkastella kyseisessä hetkessä tahtuvana toimintana. Toisaalta merkityksellistämisen tavat ovat aina jossain määrin sidoksissa myös kunkin aikakauden diskursiiviseen ilmastoon ja laajempiin kulttuurisiin merkityksiin. (Jokinen & Juhila 2016, 216.) Tämän tutkimuksen analyysissä olivat läsnä molemmat ulottuvuudet. Tutkimuksen lähtökohtana ja kimmokkeena toimi opettajien työstään käymä keskustelu, joka esimerkiksi opettajien ammattijärjestö OAJ:n mukaan on koettu kielteiseksi. Analyysissä kommentteja pyrittiin kuitenkin tarkastelemaan tilanteisesti ja aineistolähtöisesti avoimena kaikenlaisille aineistosta mahdollisesti nouseville merkityksille. Kulttuurinen jatkumo luotiin tässä tutkimuksessa opettajan työtä ja sen muutosta koskevan teoreettisen raamiuksen kautta.

Toinen ulottuvuuspari asettuu merkitysten ja merkitysten tuottamistapojen analysoinnin välille. Pelkistetysti selittäen merkityksiä korostavassa tutkimuksessa kysymykset ovat useimmiten mitä-muotoisia ja kiinnostus on ennen kaikkea sisällöissä: millaisia merkityksiä ihmiset puheissaan ja kirjoituksissaan tuottavat. Merkitysten tuottamisen tapojen painottaminen johtaa puolestaan miten- kysymyksiin: miten eli millaisia kielellisiä keinoja käyttämällä ihmiset tuottavat merkityksiä. Käytännössä useimmissa tutkimuksissa, ja myös tässä tutkimuksessa, kysytään sekä mitä- että miten-kysymyksiä. (Jokinen & Juhila 2016, 224.)

Kolmas ulottuvuuspari on retorisuus ja responsiivisuus, jotka täydentävät edeltävän merkitysten ja merkitysten tuottamisen jälkimmäistä päätä. Toisin sanoen sekä retorisuuden että responsiivisuuden painottaminen suuntaavat tutkimuksen tarkastelua miten-kysymyksiin. Retoriisuutta tutkittaessa keskitytään tapoihin, joilla tiettyjä merkityksiä tai sosiaalisen todellisuuden versioita puolustellaan ja perustellaan. Retorinen tarkastelu kiinnittää huomiota siis siihen, kuinka puhujat faktuaalistavat väitteitään, eli millaisella puheella puhuja pyrkii vakuuttamaan ja argumentoimaan. (Jokinen ym. 2016, 232–234.) Tämän ulottuvuusparin suhteen tutkimuksen paino on retorisessa ulottuvuudessa.

Responsiivisessa otteessa on keskeistä se, miten keskustelun osapuolet näyttävät tulkitsevan toistensa puheenvuoroja vuorovaikutusketjuissa ja rakentavat tätä kautta tietynlaisia sosiaalisen todellisuuden versioita. Sekä retorisuus että responsiivisuus voivat olla läsnä samassa aineistossa, kuten esimerkiksi tämän tutkimuksen aineistona toimineissa verkkokeskusteluissa. (Jokinen ym. 2016, 232–234.) Verkkokeskustelulle on kuitenkin kasvokkain käytävää keskustelua ominaisempaa retorisuuden painottuminen (Saarikoski ym. 2009). Aineistona toimiva

verkkokeskustelu ei ole reaaliaikaista viestintää, vaan viestien välillä on jopa vuosia. Tiettyinä hetkinä keskustelu on vilkkaampaa – jopa lähes reaaliaikaista – toisinaan se on hitaampaa ja lopulta lakkaa kokonaan. Responsiivisuus ei tällöin painotu kovin vahvasti, vaan kommentit ovat jossain määrin irrallisia toisistaan.

Neljäs ulottuvuuspari on analyttisyys ja kriittisyys. Diskurssianalyttisen orientaation mukaan tutkimus nähdään yhtenä puheenvuorona puheenvuorojen ketjussa, ja tutkimuksen keskeinen tehtävä on uuden keskustelun synnyttäminen. Diskurssianalyysillä ei siis ole tarkoitus tarjota kaiken kattavia selityksiä keskustelun lopettamiseksi. Analyttinen diskurssianalyysi pyrkii tiukkaan aineistolähtöisyyteen, jolloin tutkijan tarkoituksena on olla mahdollisimman avoin aineistoista löytyville jäsenyksille. Tällöin tutkija ei tee etukäteisoletuksia esimerkiksi jonkin alistussuhteen olemassaolosta. Sen sijaan kriittisessä diskurssianalyysissä lähtökohtana on tyypillisesti oletus joidenkin alistussuhteiden olemassaolosta. Näin ollen tutkimuksen tehtäväksi asetuu niiden kielellisten käytäntöjen tarkastelu, joilla näitä suhteita ylläpidetään ja oikeutetaan. (Jokinen & Juhila 2016, 242.)

Kriittinen ja analyttinen orientaatio eivät sulje toisiaan pois, vaan lähtökohdiltaan kriittinenkin tutkimus voi aineiston analyysissä pyrkiä katsomaan aineistoaan avoimesti ja antaa myös etukäteisoletusten vastaisille tuloksille mahdollisuuden nousta esiin olettamatta valtasuhteita (Jokinen & Juhila 2016, 242). Näin pyritään tekemään myös tässä tutkimuksessa, jossa opettajien usein kriittiset kuvaukset työstään ovat toimineet lähtökohtana tutkimukselle.

3.5 Aineistonkäsittely

Aineiston analyysi eteni siten, että aineistoa luettiin useaan kertaan pyrkien erottamaan siitä erilaisia teemoja. Koska tulkintarepertuaarit ryhmittäytyvät usein metaforien ja kielikuvien ympärille (Potter & Wetherell 1987, 149), kiinnitettiin aineistoa läpikäydessä erityistä huomiota metaforiin ja avainkäsitteisiin, joita aineistossa olivat esimerkiksi kuormittavuuteen liittyvät tekijät ja tietyt ajanmääreet, kuten ”joka päivä” ja ”jatkuvasti”. Avainkäsitteiden ja metaforien ympärille muodostuneita erilaisia merkityssysteemejä etsittiin koko aineistosta. Kun aineistosta ei enää löytynyt tutkimusintressin kannalta uusia merkityssysteemejä, seurasi merkityssysteemien erottelua ja yhdistelyä, jossa käytettiin apuna värikoodausta ja Excel-taulukointiohjelmaa. Tulokset-osiossa on kommentaateista selkeyden vuoksi alleviivattu tulkintarepertuaarien muodostumisen kannalta merkittävimmät ilmaukset ja käsitteet. Analyysin tuloksena muodostui diskursseja Taulukon 2 mukaisesti.

Taulukko 2. Esimerkki diskurssin muodostumisesta

Aineistositaatti	Avainkäsitteet ja metaforat	Tulkintarepertuaari	Diskurssi
”Työssä pitää sietää melua ja jatkuvaa keskeyttelyä ja muutoksia. Suunnitelmia pitää vaihtaa lennosta päivittäin ja yhteistyötä pitää voida tehdä kaikkien kanssa myös hankalien tyyppien.” K1K3	- pitää (sietää, vaihtaa, voida tehdä) - melu, keskeyttely, muutokset, yhteistyö hankalienkin tyyppien kanssa	Kielteinen työoloja heikentävä muutos	Työn muutos
”Luokassani on kuitenkin niin huonosti voivia oppilaita, että opettamisen sijaan joudun olemaan jonkinlaisena sosiaalityöntekijänä, terapeutina ja vartijana.” K3K5	- opettamisen sijaan - sosiaalityöntekijä, terapeutti, vartija	Varsinaisen opetuksen väheneminen muutoksen seurauksena/muuttuminen sosiaalityön kaltaiseksi	Työn muutos

Taulukon 2 mukaisen analyysin tuloksena aineistosta tunnistettiin kuusi erilaista tapaa merkityksellistää opettajan työtä. Diskurssit muodostuivat löydettyjä merkityssysteemejä eli opettajan työstä puhumisen tapoja taustateoriaan ja kulttuuriseen kontekstiin refleктоimalla. Nämä kuusi diskurssia sisälsivät erilaisia tulkintarepertuaareja eli kieleltään, sanastoltaan ja retorikaltaan toisistaan poikkeavia tapoja puhua samasta asiasta (Potter & Wetherell 1987, 149), opettajan työstä.

3.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Diskurssianalyysin luotettavuuden kannalta on oleellista huomata, ettei analyysi tavoittele tulkinnoilleen yleistettävyyttä, sillä diskurssit eivät pakkaudu tiettyyn tekstiin tai tekstiklusteriin, eikä diskurssia siten koskaan voi tutkia kokonaisuudessaan. Analyysillä voidaankin jäljittää diskursseista vain johtolankoja riippumatta siitä, miten paljon aineistoa kerätään. Tällöin tutkimus on aina ja tietoisesti vajaa ja keskeneräinen. Myös analyysin tulkinnallinen luonne tarkoittaa sitä, ettei sen tavoitteena ole selittää kaikkea vaan kuvata, tulkita ja näin luoda käsitys siitä, miten ihmiset kieltä käyttävät. (Pynnönen 2013, 35.)

Diskurssianalyysille ominainen erityispiirre on tutkijan rooliin korostuminen. Tutkija osallistuu diskurssin konstruointiin käyttäessään kieltä, tuottaessaan tekstejä ja tehdessään tutkimustyötään. Tutkimus nähdäänkin yhtenä puheenvuorona puheenvuorojen ketjussa ja tutkimuksen keskeinen tehtävä on uuden keskustelun synnyttäminen, ei pyrkimys sen lopettamiseen. (Pynnönen 2013, 35, 36.) Lisäksi tutkijan kulttuuristen tapojen, stereotyyppien ja yleisen yhteiskunnallisen ilmapiirin tuntemus ovat merkittävässä roolissa tulkinnan kannalta (Jokinen ym. 2016, 31).

Käytettäessä verkkokeskustelufoorumia aineistona, on tutkimuksen eettisyyden kannalta arvioitava keskustelujen aihepiirin arkaluonteisuus ja mahdollinen henkilökohtaisuus (Kuula 2011, 186). Omasta työstä käytävä keskustelu on henkilökohtaista ja arkaluontoista erityisesti työtä kritisoitaessa, minkä vuoksi sitä saattaa olla turvallista käydä anonyymillä keskustelupastalla. Vaikka keskustelijoita ei voida aineistosta tunnistaa, on tiedostettava se, ettei tutkimuksen aineistona käytettyjä kommentteja ole luotu tutkimuskäyttöön.

4 Tulokset

Tämä luku vastaa tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Ensin vastataan alaluvuissa 4.1–4.6 kysymykseen: minkälaisia opettajan työn tulkintarepertuaareja ja diskursseja verkkokeskusteluista on löydettävissä. Toiseen tutkimuskysymykseen vastataan luvussa 4.7.

Tutkimuksen tuloksina esitettävät diskurssit määritellään erilaisiksi tavoiksi puhua opettajan työstä (Potter & Wetherell 1987). Aineistosta löytyi analyysissä kymmenen (10) tulkintarepertuaaria, joista muodostui kuusi laajempaa diskurssia. Diskursseja ovat seuraavat: Kuormittava työ, Työn muutos, Huono johtaminen, Työn mielekkyys voimana jaksamiselle, Leppoisa palkkatyö ja Vääristynyt käsitys työstä.

4.1 Kuormittava työ -diskurssi

Kuormittava työ -diskurssi muodostuu useista opettajan työtä määrittävistä kuormittavuutta kuvaavista repertuaareista, joita esiintyi valtaosassa aineiston kommentteista. Diskurssissa korostuvat repertuaarit Kuormittavuuden kuvaus, Alueellinen vaihtelu sekä Vakuutus.

Kuormittavuuden kuvaus -repertuaari

Aineistosta selkeimmin esiin erityisinä kuormittavuustekijöinä nousivat työn hektisyys, meteli sekä työn vuorovaikutteisuus niin oppilaiden kuin heidän vanhempiensakin kanssa. Kuormittava työ -diskurssi heijastaa aineistoa laajempaa tapaa merkityksellistää opettajan työtä, sillä kommentteissa esitetyt kuormittavuustekijät, kuten kiire, oppilaiden käytöshäiriöt ja meteli, ovat pitkälti samoja kuin jo yli 20 vuotta sitten esitetyt (Santavirta ym. 2001, 3):

”Hektinen työpäivä on kuluttava, ja oppitunnilla pitää koko ajan olla henkisesti läsnä ja aktiivisesti ohjaamassa lapsia. Ei minun oppitunnit ole sellaisia joissa lapset hiljaa ovat tekemässä tehtäviään pulpeteissa istuen vaan koko ajan toimitaan ja ohjaan yksilöllisesti.”

K1k4, alleviivaus Edit Ojala

Repertuaarille on ominaista työtehtävien listaus, jonka tavoitteena voidaan tulkita olevan työ- ja tehtävämäärän suuruuden ja päällekkäisyyden korostaminen:

”Yhtä aikaisesti pitäisi auttaa oppilaita tehtävissä, käydä kopioimassa yhdelle kirjansa kotiin unohtaneelle tehtävät, selvittää, miksi x on jo tunnin myöhässä koulusta, ratkaista riita siitä, kuka leikkii kenenkin kanssa välitunnilla, tutkia, miksi kolme lasta ei pääse kirjautumaan tietokoneille, joissa heillä on työt kesken jne.”

K2k2, alleviivaus Edit Ojala

”En halua joka päivä selvittää, kuka piirsi seinään, kaiversi penkin rikki, linttasi purkkia käytävän lattiat täyteen, varasti luokasta liimapurkin, levitteli pelikortteja koulubussin käytäville, hajotti välioiven lasin, levitteli ulostetta vessan seiniin jne jne.”

K2k4, alleviivaus Edit Ojala

Sanavalinnalla ”yhtä aikaisesti” tuotetaan kuvaa siitä, kuinka opettaja hoitaa kaikkia listattuja tehtäviä samanaikaisesti. Jo lähtökohtaisesti raskaat tehtävät eivät siten jakaudu päivän varrelle, vaan suuri kuormitus on jatkuvaa. Ilmaus ”joka päivä” vahvistaa osaltaan myös kuvaa siitä, että kuvattu ongelmien selvittely on jatkuvaa ja sananmukaisesti jokapäiväistä. Lisäksi lyhenteellä ”jne” (ja niin edelleen) kuvataan sitä, kuinka opettajan tehtävät eivät lopu edes edellä listattuihin, vaan jatkuvat aina vain. Verbivalinnat, kuten konditionaali ”pitäisi auttaa” ja kielteinen ”en halua selvittää”, viestivät vastahakoisesta suhtautumisesta näiden tehtävien suorittamiseen.

Alueellinen vaihtelu -repertuaari

Repertuaarin mukaan kuormittavuus vaihtelee sen mukaan, millä alueella, missä koulussa ja millaisessa luokassa opettaja opettaa. Työpäivä voi edellisistä tekijöistä riippuen olla lyhyt ja leppoisa tai täysin päinvastainen:

”Riippuu tosi paljon koulusta ja alueesta, missä koulu sijaitsee, minkälaista työ on.”

K1k5

”Sama työ voi olla kovinkin erilaista. – – Tänä vuonna saan nautiskella superlyhyistä työpäivistä, leppoisasta meiningistä ja pitkistä lomista; en valita. Toivottavasti saan jatkaa tämän kunnan palveluksessa. On kokemusta myös täysin erilaisesta meiningistä. Joskus olen samalla palkalla opettanut tosi vaikeita yhdysluokkia, joissa mukana lukuisa määrä erityislapsia rähisevine vanhempineen.”

K2k8, alleviivaus Edit Ojala

Repertuaarin ytimessä on ajatus siitä, että työn kuormittavuus on kiinni oppilaista sekä tietynlaisien oppilaiden, niin sanotusti helppojen tai haastavien, kasaantumisesta tietyille alueille. Toisaalla ”saa nautiskella superlyhyistä työpäivistä”, kun taas toisaalla opetetaan ”tosin vaikeita yhdysluokkia”. Repertuaari sisältää voimakasta vastakkainasettelua alueellisten erojen kuvauksessa:

*”Työn huonoihin puoliin ja raskauteen vaikuttaa paljon se, millaisessa kunnassa, millaisella alueella tai millaisessa luokassa työskentelee. Erot ovat valtavia. Työskentelemme mieheni kanssa kumpikin keskisuudessa kaupungissa, eri alueilla. Omat luokkani ovat olleet haastavia: paljon oppimisvaikeuksia ja käytöspulmia, hankalia koti-
taustoja, paljon tuen tarvetta. – – Erityispedagogista osaamista on käytettävä koko ajan. Miehelläni on puolestaan ollut samaan aikaan luokkia, joissa osaamisen taso on hyvä, kodit tukevat oppimista ja opettajan työtä ja opettaja on voinut keskittyä pääsääntöisesti opettamiseen. Joku saattaa tässä vaiheessa ajatella, että kyse voi olla pedagogisesta osaamisesta. Tämä on toki osittain mahdollista, mutta se ei selitä kuitenkaan näitä suuria eroja. Sitävastoin perheiden sosioekonominen asema selittää valittavan paljon.”*

K1k6, alleviivaus Edit Ojala

Repertuaari selittää alueellisia ”valtavia eroja” perheiden sosioekonomisella taustalla. Vaikka alueen vaikutusta lapsen koulumenestykseen onkin tutkittu Suomessa melko vähän, ovat tutkimukset osoittaneet taloudellisista vaikeuksista kärsivien perheiden lapsilla olevan enemmän oppimisvaikeuksia kuin lapsilla, jotka tulevat korkeamman sosioekonomisen statuksen perheistä (Somersalo & Solantaus 2001). Oppilaiden vanhempien alhainen sosioekonominen asema on tulkintarepertuaarin mukaan tekijä, joka integraation ja inklusion myötä kuormittaa opettajan työtä muun muassa oppimisvaikeuksien ja käytöshäiriöiden muodossa.

Vakuutus-repertuaari

Vakuutus-repertuaari pyrkii nimensä mukaisesti vakuuttamaan kuvaamalla opettajan työtä kärjistyksen sekä kauhukuvien maalailun kautta:

”Kaiken tämän päälle joku oppilas voi saada raivokohtauksen ja häntä on pideltävä kiinni ja toivottava, että joku toinenkin aikuinen saataisiin paikalle mahdollisimman pian ennen kuin mitään pahempaa tapahtuu.”

K1k4, alleviivaus Edit Ojala

Kuvauksen mukaan opettajat joutuvat kaiken muun kuormituksen lisäksi pelkäämään oppilaidensa mahdollisia raivokohtauksia, jotka he saattavat vieläpä joutua kohtaamaan yksin, ainoina aikuisena. Kun opettaja ”voi vain toivoa” saavansa toisen aikuisen apuun, korostetaan nähtävästi sitä, kuinka vähäiset opettajan resurssit tällaisessa tilanteessa toimimiseen ovat.

Vakuutus-repertuaarille on ominaista kuvata opettajan työtä koulumaailmaan poikkeuksellisen voimakkaiden metaforien kautta:

”Meteli, levottomat, sairaats lapset ja hankalat huoltajat tekivät työstä helvetin. [alanvaihtoon liittyvää puhetta] Yksin helvetillinen meteli ja sekasorto olivat minulle aivan liikaa.”

K2k3, alleviivaus Edit Ojala

”Opettajalla pitää olla silmät selässäkin joka sekunti. Kun aamulla astuu siihen karuselliin, päivä menee nopeasti, mutta sen jälkeen et enää halua tavata ketään tai puhua tai kuunnella mitään.”

K2k4, alleviivaus Edit Ojala

”Hyvä puoli: pitkät lomat, huono puoli: kaikki muu”

K1k1, alleviivaus Edit Ojala

Metaforat ymmärretään harvoin vertailun kautta, sen sijaan ne omaksutaan sellaisinaan (Kaal 2012, 68–69). Kun työnkuvaan viitataan ”helvettinä” ja ”helvetillisenä” ja lapset ”sairaina”

tuottaa se opettajan työstä kuvan äärimmäisen sietämättömänä, epäinhimillisenä ja painostavana: sellaisena, jollaiseksi helvetti paikkana mielletään. Sen sijaan työn rinnastamisen karuselliseen astumiseen voidaan katsoa viittaavan työssä koettuun jatkuvaan kiireeseen sekä opettajan vähäisiin vaikutusmahdollisuuksiin. Repertuaarin mukaan työssä on oltava jatkuvasti valppaana ja ”silmit selässä” häiriökäyttäytymisen varalta. Opettaja siis ikään kuin vain selviytyy päivästä toiseen ”sekasorrossa”, arvaamattoman karusellikyydin vauhdissa.

Metaforien lisäksi vakuuttelun kielellisiä keinoja ovat ehdottomat ilmaukset: työpäivän jälkeen ei haluta ”tavata ketään”, eikä ”puhua tai kuunnella mitään”. Kun työn huonoiksi puoleksi lasketaan ”kaikki muu” paitsi hyvänä puolena pidetyt pitkät lomat, toisin sanoen, aika, jolloin työtä ei edes tehdä, luodaan opettajan työstä todella epäedullinen kuva.

4.2 Työn muutos -diskurssi

Työn muutos -diskurssi muodostuu opettajan työtä määrittävistä työn muutosta kuvaavista merkityksenannoista. Tarkemmin diskurssissa korostuvat kielteinen muutospuhe, varsinaisen opetustyön väheneminen ja kiinnostus alanvaihtoa kohtaan.

Kielteinen muutos -repertuaari

Repertuaarille on ominaista kielteisen työoloja heikentäneen muutoksen korostaminen. Kommenttien mukaan muutos liittyy erityisesti kasvaneisiin luokkakokoihin, tuen tarpeisten määrän ja häiriökäyttäytymisen lisääntymiseen sekä kasvaneeseen vuorovaikutuksen ja yhteistyön tarpeeseen.

”Tuleeko täällä ihmetteleville ihan yllätyksenä, että oppilasaines on muuttunut nopeasti haastavampaan suuntaan. – – Joka luokalla on nykyään monta tuen tarpeista lasta. Luokkakoot ovat kasvaneet. Oppilaat ovat levottomampia, vaativat alaluokilta lähtien oikeuksiaan, asettuvat aikuisen tasolle kyseenalaistamaan ihan kaikkea, koska kotonakaan ei tarvitse, miksi koulussa. Kouluissa sotketaan, hajotetaan surutta.”

K2k4, alleviivaus Edit Ojala

””Tuki seuraa sitten mukana luokkiin”. Todellisuudessa huomaat, että luokkasi 26 oppilaan ryhmään on integroitu 3 käytöshäiriöistä, 3 kognitiivisesti hyvin heikkoa ja yksi tourette-tapaus.”

K2k7, alleviivaus Edit Ojala

”Työssä pitää sietää melua ja jatkuvaa keskeyttelyä ja muutoksia. Suunnitelmia pitää vaihtaa lennosta päivittäin ja yhteistyötä pitää voida tehdä kaikkien kanssa myös hankalien tyyppien.”

K1k3, alleviivaus Edit Ojala

Aineiston työn muutosta kuvaavat merkityksenannot ovat kauttaaltaan kielteisiä. Lainaus ”Tuki seuraa sitten mukana luokkiin” kuvaa sitä, miten muutos, tässä tapauksessa inklusio, on alun alkaen esitetty opettajille eri tavalla kuin mitä todellisuus nyt on. Ilmaukset, kuten muutosta ”pitää sietää”, ”pitää vaihtaa” ja ”pitää voida tehdä kaikkien kanssa”, luovat kielteistä kuvaa muutoksen toteuttamisesta opettajana sekä esittävät autonomian heikentymistä ulkoisten vaatimusten myötä. Muutosta tuodaan esiin myös vertailumuotojen kautta. Komparatiiveja ”haastavampi” ja ”levottomampi” käyttämällä korostetaan kielteistä muutosta entiseen. Inklusiivista kasvatusta onkin yleisesti syytetty opettajien turhautumisesta ja uupumisesta rauhattomissa heterogeenisissä opetusryhmissä, joissa oppilaatkaan eivät saa tarvitsemaansa tukea (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 51).

Vaikka kielteinen muutos liitetäänkin ensisijaisesti inklusioon, nostetaan esiin myös kodin rooli. Kuvauksen ”koska kotonakaan ei tarvitse, miksi koulussa” voi tulkita viittaavan siihen, että joidenkin oppilaiden kodeissa kasvatustavastuu on sysätty yksin koululle. Muutos on kielteistä, sillä koulu tarvitsee vanhempia. Vanhemmat on perinteisesti nähty koulun taustajoukkoina ja resurssina, joiden tehtävänä on edesauttaa koulutyön sujumista ja tukea opettajaa työssään luoden edellytykset koulunkäynnin sujumiselle. Vaikkei vanhemmat tai muut huoltajat näy koulun arjessa, on heidän auktoriteettinsa lapsiin myös koulun ja luokkahuoneen järjestyksen edellytys. (Metso 2004, 192.) Jos auktoriteettia ei ole kotona, näkyy se opettajan työssä oppilaiden häiriökäyttäytymisenä.

Vähenevä opetustyö -repertuaari

Työn muutos -diskurssin mukaan työn muutos konkretisoituu ennen kaikkea varsinaisen opetustyön vähenemisenä:

*”Päivät vaan pitenee ja erilaiset hallinnolliset hommat lisäänty. – – Nyt korona-ai-
kaan varsinkin tullut olo, että meidän pitäisi kaikki hoitaa. Opettaminen enää sivu-
seikka.”*

K3k1, alleviivaus Edit Ojala

*”Iltapäivät kuluu moniammatillisissa palaverissa millon kenenkin asioita setvien. Ei
vaan jää juurikaan aikaa eikä voimia siihen mikä alunperin alalle veti, innostavien
oppituntien suunnitteluun ja läsnäoloon jokaiselle oppilaalle. Surullista.”*

K3k3, alleviivaus Edit Ojala

Repertuaarissa korostuu se, kuinka muutoksen vaatimien tehtävien, kuten esimerkiksi edellä mainittujen ”hallinnollisten hommien” ja ”moniammatillisten palaverien” nähdään olevan muusta työstä irrallisia ja pois ajasta, jonka opettaja voisi antaa opetusryhmälleen. Tekemättömät tehtävät voivat johtaa riittämättömyyden ja syyllisyyden tunteisiin, joita opettaja voi käsitellä eri tavoin, esimerkiksi kyynistymällä (Hargreaves 1994). Kärjistys ”opettaminen enää sivuseikka” edustaa kyynistä asennoitumista opetustyöhön.

Varsinaisen opetustyön vähentyminen ja uusista tehtävistä vastaaminen koetaan kuormittavana:

*”On tosi kuormittavaa valmistella ja pitää oppituntia, jossa opettaminen ja oppiminen
eivät ole ensisijaisia asioita, vaan suuri osa ajasta menee oppilaiden ristiriitatilantei-
den selvittelyyn ja käytöshaasteisiin. Kun päästään vihdoon varsinaiseen oppimisosuu-
teen, on opetusta ja tehtäviä eriytettävä monelle tasolle.”*

K1k6, alleviivaus Edit Ojala

”Luokassani on kuitenkin niin huonosti voivia oppilaita, että opettamisen sijaan joutudun olemaan jonkinlaisena sosiaalityöntekijänä, terapeuttina ja vartijana”

K3k5, alleviivaus Edit Ojala

Uudet tehtävät eivät repertuaarin mukaan vain haittaa varsinaista opetustyötä, vaan ne kuvataan jo itsessään epämieluisina: tehtävinä, joita opettaja ”joutuu” suorittamaan ilman vaadittua ammattitaitoa.

Alanvaihto-repertuaari

Työn muutos -diskurssille on ominaisia myös alanvaihtoon liittyvät merkityksenannot, joista muodostuu Alanvaihto-repertuaari. Kommentteissa tuodaan esiin niin toteutunut alanvaihto, alanvaihdon harkinta kuin kehotus olla tulematta alalle lainkaan:

”Vaihdoin alaa, mikä oli elämäni paras päätös.”

K2k3, alleviivaus Edit Ojala

”Itse juuri alalta räpistelen pois. Ihan hirveää kuraa se työ ja huonommaksi menee koko ajan.”

K3k2, alleviivaus Edit Ojala

”Jos työ muuttuu tästä vielä merkittävästi ikävämmäksi, lähdän kyllä.”

K2k9

”Keksi mitä tahansa muuta niin säästyt alanvaihdon vaivalta.”

K3k2, alleviivaus Edit Ojala

Alanvaihdon syitä ja seurauksia tuodaan ilmi dramaattisesti. Opettajan työn kuvataan olevan ”ihan hirveää kuraa” ja heikkenevän vain jatkuvasti. Alanvaihto pois opettajan työstä taas kuvataan ”elämän parhaana päätöksenä” sekä väistämättömänä, mikäli alalle päätyy. Kun vielä ”mikä tahansa muu” on parempi kuin opettajan työ, on selvää, että työ halutaan kuvata viimeisenä vaihtoehtona sekä alan valinta virheenä.

4.3 Huono johtaminen -diskurssi

Aineistosta nousee esiin useita huonoon johtamiseen liittyviä merkityksenantoja, jotka ovat pääosin sidoksissa muutoksen jalkauttamiseen. Huono johtaminen -diskurssi koostuu repertuaareista Alaspäin valutetut muutosvaatimukset sekä Kunnianhimoinen rehtori. Kommenteissa kuntataso esitetään jokseenkin turhien muutosten alullepanijana, rehtorit kunniaa hamuavina, johtajuus huonona ja muutosjohtajuus olemattomana.

Alaspäin valutetut muutosvaatimukset -repertuaari

Kommenteissa nostetaan opettajien omakohtaisten työn muutokseen liittyvien merkityksenantojen lisäksi esiin myös muutoksen lähteisiin ja ohjaajiin liittyviä näkökulmia. Muutosten lähteeksi tunnustetaan kunnat, jotka koetaan työtä ”tyhmäilyillä”, ”ylimääräisillä sirkustempuilla” ja ”yllätyspaketeilla” hankaloittavana tahona. Usein muutosten toteuttamiseen liittyvät haasteet ja ongelmat eivät liity itse muutostehtävään, kuten inklusion, vaan johtuvat sen puutteellisesta toteuttamisesta sekä väärinymmärtämisestä. Epäonnistumisia seuraa, kun muutokselle ei varata tarvittavia resursseja tai tehdä riittäviä järjestelyjä (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 51), kuten repertuaaristakin käy ilmi. Kunta tai kunnallispoliitikko tuotetaan repertuaarissa opettajan vastustajana tai vihollisena, joka pyrkii säästämään opettajien kustannuksella:

” Ja sitten sama kunnallispoliitikon kielellä: ”Jippii, enää ei tarvitse tilata kalliita kirjasarjoja. – – Opettaja kasatkoon oppimateriaalin itse”. Kuten kaikki muutkin yllätyspaketit, tuo oppimateriaalin valmistusvelvollisuuskin tuli vain ilmoitusasiana opettajakunnalle. – – Minimissä oleva tuntikehys, oppilasryhmien kasvu yli 20 prosentilla (siis tuettoman integraation lisäksi), kaikenlaiset formatiiviset arvioinnit, arviointikeskustelut jne. Pelkkiä ilmoitusasioita. ”

K2k7, alleviivaus Edit Ojala

” Jos ei oteta huomioon kuntatason tyhmäilyjä, nämä nyt on mitä on. – – Mutta toivoisin, että mitään ylimääräisiä sirkustempuja ei jatkuvasti keksittäisi. ”

K2k6, alleviivaus Edit Ojala

Repertuaarille on ominaista esittää muutostarpeet ”ilmoitusasioina”, mikä korostaa sitä, ettei opettajilla nähdä olevan muutoksiin juuri sanavaltaa: ne tulevat ylhäältä annettuina. Kun muutosvaatimukset lisäksi esitetään ”yllätyspaketteina” ja ”ylimääräisinä sirkustempuina”, joita tulee vieläpä toteuttaa ”jatkuvasti”, luodaan niistä kuvaa arvaamattomina, kohtuuttomina ja toistuvina.

Kunnianhimoinen rehtori -repertuaari

Joidenkin kommenttien mukaan rehtorien toteuttama johtaminen on huonoa, mikä korostuu erityisesti muutoksen keskellä. Rehtorit eivät repertuaarin näkemysten mukaan puolusta henkilökuntaansa tai oppilaidensa oikeuksia ylempien tahojen muutosvaatimuksilta, sillä se voisi vaarantaa heidän oman urakehityksensä. Rehtori nähdään niin sanotusti ”yhtenä pahiksista” muutoksia sanelevan kunnan rinnalla:

”[luettelo ylhäältä annetuista muutosvaatimuksista] Todella harvassa ovat ne rehtorit, jotka puolustavat kouluaan, henkilökuntaansa ja oppilaidensa oikeuksia. Useimmilla siintää toiveissa päästä jonakin päivänä kalifiksi kalifin paikalle, johtamaan sivistystoimea. Ruskea kieli lipoo, sen sijaan, että vaadittaisiin ylempää yhtään mitään. Se voisi nimittäin vaarantaa urakehityksen.”

K2k7, alleviivaus Edit Ojala

” Joskus olen samalla palkalla opettanut tosi vaikeita yhdysluokkia, joissa mukana lukuisa määrä erityislapsia rähisevine vanhempineen. Homman on kruunannut epävarma ja kunniaa hamuava reksi. Uhhuh!”

K2k8, alleviivaus Edit Ojala

Kunnianhimoinen rehtori -repertuaari ei tunnista rehtorin väistämättä opettajien tarkastelukulmasta eriävää näkökulmaa muutokseen, vaan eriävän suhtautumisen nähdään kommentteissa kumpuavan poikkeuksetta rehtorin oman edun tavoittelusta. Tarkastelukulman erilaisuus onkin yksi selittäjä koulun toiminnan kehittämisestä aiheutuville erimielisyyksille (Lehkonen 2009, 86).

Diskurssissa korostuvat opettajien kokemukset rehtorien pyrkimyksistä edetä urallaan, jotka heijastuvat opettajien työhön, kun rehtorit eivät pidä henkilökuntansa puolia tai vaadi ”ylempää yhtään mitään”. Rehtorien kuvataan vain mielistelevän ylempiä tahoja, mitä esimerkiksi kielikuva ”ruskea kieli lipoo” tyypillisesti ilmentää. Ilmauksen ”uuhuh” voi taas mieltää hämmästelyä ja pöyristystä kuvaavaksi. Rehtoreiden toimintaa pidetään käsittämättömänä ja heihin ollaan pettyneitä.

4.4 Työn mielekkyys voimana jaksamiselle -diskurssi

Työn mielekkyys voimana jaksamiselle -diskurssissa korostuu opettajan työn hyvät puolet ja syyt, joiden vuoksi alalla pysytään huolimatta muutoksista ja huonosta johtajuudesta. Diskurssin merkityksenantoja esiintyi vain harvoissa kommentoissa. Diskurssi muodostuu Rakkaus opettamiseen - ja Työn ilo -repertuaareista. Repertuaareja yhdistää ajatus siitä, että rakkaudesta opettamiseen ja työn autonomian tuomasta mielekkyydestä huolimatta, eivät nämä tekijät yksin riitä jaksamaan raskaassa opettajan työssä loputtomiin.

Rakkaus opettamiseen -repertuaari

Repertuaarissa korostuu rakkaus opetustyötä kohtaan, jota koetaan työn rasittavuudestakin huolimatta:

”Minä olen luokanopettaja ja rakastan opettamista.”

K3k5, alleviivaus Edit Ojala

”En vaihtaisi. Mutta olen työpäivän jälkeen poikki. Rasittavuus ja rakastettavuus eivät sulje toisiaan pois, enkä vaihtaisi yhtään erityistä oppilastani helpompaan työpäivään.”

K2k6, alleviivaus Edit Ojala

”Työ on tosiaan raskasta ja alipalkattua. Eniten itseäni kuitenkin rassaa huono johtajuus. – Vielä sinnittelen alalla, työ itsessään on mukavaa ja lapset hyviä tyyppejä.”

K3k4, alleviivaus Edit Ojala

Repertuaarille on ominaista se, ettei työtä tai oppilaita haluta vaihtaa helpompiin, vaan alalla ”sinnitellään” väsymyksestä, raskaudesta ja liian alhaiseksi koetusta palkasta huolimatta, koska ”työ itsessään on mukavaa ja lapset hyviä tyyppejä”. Opettajat, jotka tekevät työtään

rakkaudesta lapsiin ja itse työhön ja jotka uhrautuvat työssään, tekevät kutsumustyötä (Säntti 2007, 296). Huomattavaa on kuitenkin se, ettei kutsumuksen käsitettä mainita koko aineistossa kertaakaan. Sen sijaan repertuaari väläyttelee myös alanvaihdon mahdollisuutta, kun alalla pysytään ”vielä” eli ei kuitenkaan ainakaan täydellä varmuudella eläkeikään asti. Toisin sanoen, rakkaus opettamiseenkaan ei riitä loputtomiin haasteiden edessä.

Työn autonomia -repertuaari

Keskustelussa (K1), jossa aloittaja pyysi opettajia kertomaan työnsä hyvistä ja huonoista puolia, nosti usea kommentoija esille autonomian työn hyvänä puolena:

”Plussaa: – – monipuolinen työnkuva jota voi toteuttaa itse parhaaksi näkemällä tavalla sillä opettajalla on mahdollisuus valita itse työtavat. – –”

K1k3, alleviivaus Edit Ojala

”Hyvät puolet: pitkät lomat, vapaus tehdä työtä omalla otteella tiettyjen raamien sisäpuolella”

K1k2, alleviivaus Edit Ojala

”Jos olen oikein väsynyt, luokassa voi onneksi pitää lukutunnin ja hiljaisia tunteja joissa oppilaat tekevät itsekseen tehtäviä ja saa itse koota ajatuksia vaikkapa kokeita korjaillen. Työn järjesteleminen niin että jaksaa itse paremmin on onneksi mahdollista tiettyyn pisteeseen asti.”

K1k4, alleviivaus Edit Ojala

Vaikka autonomian on nähty olevan yksi opettajan työn vetovoiman salaisuuksista (Heikkinen ym. 2015, 30), on se diskurssin mukaan myös yksi jaksamisen lähteistä rankaksi ja väsyttäväksi koetussa työssä. Autonomiakaan ei kuitenkaan kannattele opettajaa ikuisesti, vaan vain ”tiettyyn pisteeseen asti”. Autonomia ei siten näyttäydy vain työn mielekkyyttä lisäävänä tekijänä, vaan selviytymiskeinona, johon voi tukeutua, kun opettaja on ”oikein väsynyt”.

4.5 Leppoisa palkkatyö -diskurssi

Leppoisa palkkatyö -diskurssissa korostuvat kutsumusopettajan diskurssista erottautumisen mekanismit, joilla omaa suhtautumista muuttamalla on opettajan työstä tehty diskurssin nimen mukaisesti leppoisa palkkatyö.

Siinä missä kutsumusopettaja harjoittaa ammattiaan muistakin syistä kuin pelkän toimeentulon takaamiseksi (Säntti 2007, 296), työhönsä palkkatyönä suhtautuva opettaja on määritellyt uudelleen henkilökohtaista suhdettaan työhön. Niin sanotuksi palkkatyöopettajaksi profiloituminen edellyttää erottautumisen perustelua suhteessa yksilön ulkopuolisiin kulttuurista järjestystä ylläpitäviin normeihin ja odotuksiin (Lindén 2010, 85). Tällaista diskurssiviista erottautumista on jossain määrin havaittavissa myös joistain aineiston kommentteista, erityisesti seuraavasta:

” Aika paljon voi vaikuttaa myös itse. Nuorena opena luulin, että homman clue on loputtomassa työnteossa ja marttyriasenteessa. Nyt vanhana olen päättänyt ottaa tästä ammatista sen hyvän, mikä on tarjolla. Suunnittelen opetusta todella vähän, pidän koikeita hyvin niukasti enkä edes yritä olla mikään Wilma-friikki. En enää pidä itseäni Jeesuksena. Teen sen, minkä voin. Loppu on korkeemman käres. Olen haastanut itseäni: valitan mahdollisimman vähän työoloista ja nautin ammatin eduista eli lyhyistä päivistä ja pitkistä lomista. Kukaan ei tunnu kärsivän siitä, etten tapa itseäni stressillä ja vedän oppitunnit suoraan openoppaasta. Myös digiloikka ja muu sössötys on saanut jäädä. Jos saan lapset lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan, niin se riittää.

K2k10, alleviivaus Edit Ojala

Kommentissa korostuu leppoisa suhtautuminen työhön, joka ei vastaa perinteistä kuvaa ainaista riittämättömyyttä työssään tuntevasta kutsumusopettajasta. Päinvastoin kommentissa kuvataan uran aikana tapahtunutta muutosta pois tällaisesta suhtautumisesta opettajan työhön: ennen loputtomasti töitä tehnyt ”marttyyri” tekee nyt vain sen, minkä voi ja pyrkii ottamaan kaiken irti työn hyvistä puolista. Diskurssi korostaakin opettajan oman suhtautumisen ja valintojen merkitystä työn mielekkyydelle. Kommentoija (K2k10) on kertomansa mukaan parantanut työolojaan muun muassa jättämällä digiloikan ja ”muun sössötyksen” keskittyen perustaitojen eli lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen opettamiseen.

Työhön suhtautumisen lisäksi diskurssi nostaa esiin myös opettajille ominaisen sosiaalisen herkkyyden. Hyvään opettajaan perinteisesti liitetty sosiaalinen herkkyys (esim. Kari & Heikkinen 2001, 42) ei diskurssin mukaan olekaan opettajalle edullinen luonteenpiirre, vaan siitä voi päinvastoin olla haittaa lujuutta vaativassa tehtävässä. Kommenteissa nousee esiin se, kuinka opettajana on tärkeää kyetä ottamaan vastaan palautetta ja olla ”henkisesti lujaa tekoa”, koska opettajan työ ei sovellu ”erityisherkillle maailmanparantajille”:

”Olen sitä mieltä että luokanopettajana toimiminen on mukavaa, kunhan osaa ottaa vanhemmilta kaikenlaista palautetta vastaan eikä heti ota kaikkea itseensä vaan mietii että minkäs takia tuo nyt noin kirjoitti ja tuosta asiasta.”

K1k7, alleviivaus Edit Ojala

”En suosittelen tätä ammattia erityisherkillle maailmanparantajille. Luokanopettajan pitää olla henkisesti lujaa tekoa.”

K3k5, alleviivaus Edit Ojala

Diskurssin ytimessä on ajatus siitä, että kun opettaja ei enää ”pidä itseään Jeesuksena” ja tunnustaa omat rajalliset resurssinsa, voi hän lopettaa työstä valittamisen ja nauttia ammatin eduista. Näin opettaja voi määritellä suhteensa työhönsä uudestaan ja profiloitua niin sanotuksi palkkatyöopettajaksi (Lindén 2010, 85).

4.6 Vääristynyt käsitys työstä -diskurssi

Kuudes opettajan työn diskurssi koostuu merkityksenannoista, jotka liittyvät siihen, kuinka opetuslalle on päädytty omien alakouluvuosien mielikuvien perusteella sekä siihen, kuinka ala on muuttunut opettajaksi valmistumisen jälkeen.

On tyypillistä, että opettajat muistavat oman lapsuutensa tai nuoruutensa opettajat työllensä omistautuneina ja uhrautuvina henkilöinä (Säntti 2007, 296). Kun alalle on päädytty tällaisten mielikuvien perusteella, on työn todellisuus muutoksineen saattanutkin tuntua pettymykseltä:

”Moni (minä mukaan lukien) haksahuttaa siihen mielikuvaan mitä työ oli omien alakouluvuosien aikana. Oppimisen iloa, vähintäänkin kohtalainen työrauha, rahaa oli vielä kirjoihin ja jopa retkiin, ei wilmaa, ei loputtomia lomakkeita ja seurantoja, ei juurikaan kielutaidottomia, tarkkistason häiriköt lähtivät omiin kouluihinsa, kaikesta ei joku tehnyt ongelmaa, pääosin mukava tunnelma ja lapset olivat reilusti lapsia. No, ne ajat eivät palaa. Ovat todella kaukana siitä mitä todellisuus kouluissa nykyään on.”

K3k2, alleviivaus Edit Ojala

Tiettyyn mielikuvaan ”haksahuttamisen” voidaan ajatella kuvaavan erehdyksen kokemusta: opettajaksi ryhtymistä pidetään virheenä. Ilmaus sisältää merkityksiä ajautumisesta ja sortumisesta opettajan uralle. Kommenttien mukaan opettajan työ on omina alakouluajoina vaikuttanut mukavalta ja helpolta, mutta nyt työn todellisuus onkin aivan erilainen ja työ ”vain selviytymistä päivä kerrallaan”. Kommenteissa syyksi pettymykselle esitetään muutokset liittyen muun muassa inklusioon ja Wilman käyttöönottoon. Muutosta omassa roolissa suhteessa kouluun ei diskurssissa kuitenkaan tunnusteta, vaikka myös ihannoitu alakoulun opettaja on todennäköisesti aikanaan tehnyt paljon sellaista työtä, joka ei oppilaille näkynyt. ”Haksahuttaminen” työhön perustetaan kuitenkin vain tälle lapsuuden näkemykselle opettajan työstä.

Diskurssi ilmentää myös pettymystä, kun todellisuus ei olekaan vastannut opettajan työlle asetettuja odotuksia:

”Näin tosiaan minullekin kävi. Oli ihania opettajia alakoulussa useampia ja luokassa lämmin ja rento tunnelma. Teimme vaikka ja mitä ja halusin opettajaksi jaksakseni sitä samaa eteenpäin. No, eihän nykyään mikään enää onnistu. – – Nykyään kaikki on vain selviytymistä päivä kerrallaan ja mihinkään ylimääräiseen ei energia eikä sen puoleen kyllä varataan riittä.”

K3k3, alleviivaus Edit Ojala

Väärästynyt käsitys työstä -diskurssi nostaa esiin myös sen, kuinka alan on koettu muuttuneen valmistumisen jälkeen. Muutoksen kuvataan tapahtuneen aivan yllättäen, siten, ettei siihen voitu valmistautua mitenkään:

”Jos opiskelit opettajaksi yli viisi vuotta sitten, nykymeno ei ollut alkanutkaan. Ei siihen voitu valmistella ketään.”

K2k4, alleviivaus Edit Ojala

”Vielä valmistumisen aikoihin 15 vuotta sitten oli tilanne toinen.”

K3k3, alleviivaus Edit Ojala

4.7 Kontekstin yhteys diskurssien muodostumiseen

Tämä luku vastaa tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen: miten konteksti on yhteydessä diskurssien ja tulkintarepertuaarien muodostumiseen.

Tässä tutkimuksessa keskeiseksi kontekstiksi muodostui vuorovaikutuskonteksti, sillä aineiston puheenaiheiden rajaukset, kannanotot ja keskustelijoiden väliset suhteet eivät ole yksilöllisiä suorituksia, vaan rakentuvat ja tarkentuvat keskustelun kulussa toisiinsa suhteutuen (Jokinen ym. 2016, 30). Kommentteja ja niistä muodostettujen tulkintarepertuaarien ja diskurssien muodostumista ohjasi vahvasti vuorovaikutuskonteksti: aloituksen asetelma sekä jo syntynyt keskustelu. Jokainen representaatio on uusi ja ainutlaatuinen, mutta on huomioitava, että aina kun asiat esitetään uudelleen, hyödynnetään aikaisempia esityksiä ja esittämisen resursseja (Mäntynen & Pietikäinen 2019, 45). Tutkimuksen aineistossa ilmenneet opettajan työn esittämisen tavat kumpusivat siten sekä edeltävistä kommentteista että keskustelun ulkopuolisista tavoista esittää opettajan työtä.

Diskurssien määrittymisen kannalta oli tutkimuksessa tärkeää huomioida verkkokeskustelun ominaispiirteet. Verkkokeskusteluissa kommentteja ei muotoilla aiheesta täysin vapaasti, vaan tyypillisesti siihen osallistuvat noudattavat kommentteissaan samankaltaista muotoilua kuin aloittaja omassaan. (Jokinen ym. 2000, 30.) Tämä luo keskusteluun johdonmukaisuutta. Tämän tutkimuksen aineistossa johdonmukaisuus ilmeni aloituksen rakenteen mukailmisena: kuormittavuutta koskevaan aloitukseen kommentointiin kuormittavuudesta, kun taas opettajan työn positiivisia ja negatiivisia puolia tiedustelevaan aloitukseen näistä lähtökohdista. Keskustelujen aloitukset olivatkin merkittävässä roolissa sen suhteen, mitä opettajan työstä sanottiin ja mitä mahdollisesti jätettiin sanomatta sekä millaisia diskursseja näistä puheenvuoroista muodostettiin. Retorisen ja responsiivisen ulottuvuusparin suhteen aineistossa painottuikin retorisuus, kun responsiivisuus kommenttien välillä oli melko vähäistä ja suuri osa kommentteista itsenäisiä.

Yksittäiset kommentit voivat olla joko johdonmukaisia tai itsenäisiä suhteessa aloitukseen ja jo syntyneeseen keskusteluun (Kääntä 2014, 109). Vastaamisen johdonmukaisuus vaihteli tämän tutkimuksen aineistossa keskusteluiden ja kommentoijien välillä. Johdonmukaisuus ilmeni aineistossa siten, että kommentoijat täydensivät ja kommentoivat toistensa vastauksia. Kommentoijat sitoivat kommentteja toisiinsa niin sanotuilla tulkintavihjeillä, jotka ovat kontekstitalon valintoja, joiden avulla voidaan tehdä tulkintoja kommenttien välisestä yhteydestä sekä osoitetaan jatkuvuutta suhteessa aloitusvuoroon (Kääntä 2014, 109). Tällaisia kommenttien suhteita osoittavia responsiivisia vihjeitä olivat esimerkiksi: ”hyviä kommentteja jo aiemmilta luokanopettajilta” ja ”näin tosiaan minullekin kävi”. Sen sijaan kommentit, joissa ilmeni elementtejä aloitusvuorosta, mutta joissa ei juuri kytköksiä muiden puheenvuorojen välillä, olivat itsenäisempiä. Itsenäisyydestä huolimatta aloituksen rajaus vaikutti kaikkien aineiston kommenttien sisältöön, mikä näkyi rajallisina tapoina ja näkökulmina puhua opettajan työstä.

Kontekstin yhteyttä syntyneisiin diskursseihin voidaan tarkastella vuorovaikutuskontekstissa verkkokeskustelun ominaispiirteitä laajemmalla tasolla. Aineistosta muodostettujen tulkintarepertuaarien ja diskurssien kannalta on oleellista huomata kommentoinnin rajoituksen ohella myös kommentoijien rajaus: opettajan työstä Vauva.fi-palstalla keskustelevien joukko on hyvin rajallinen. Muodostuneissa diskursseissa kuuluu täten vain niiden opettajien ääni, jotka palstalla keskustelevat. Lisäksi syntyneisiin diskursseihin vaikuttivat keskusteluun osallistuneiden muiden kuin opettajina esiintyneiden kommentit, jotka osaltaan myös ohjasivat ja rajoivat syntyneitä keskustelua.

Koska vuorovaikutuskonteksti on aineistouskollinen, eikä siitä voi yleistää aineiston ulkopuolelle (Jokinen ym. 2000, 30), suhteutettiin aineiston kielenkäyttö keskustelutilanteen ulkopuolelle kulttuurisessa kontekstissa. Tämä tulkinta edellytti aineiston suhteuttamista laajemmin kulttuuriin tapoihin, stereotypioihin ja yhteiskunnalliseen ilmapiiriin opettajan työtä koskien. Tutkimuksen viimeistely sijoittui opettajien kevään 2022 lakon aikoihin, jolloin julkinen keskustelu opettajan työn kielteisistä puolista, kuten alhaisesta palkkauksesta ja huonoista työoloista, oli kiihkeää. Tilanteisuuden huomioimiseksi olisi jokainen kommentti kuitenkin tullut suhteuttaa juuri julkaisun hetkiseen diskurssiiviseen ja kulttuuriseen ilmastoon. Tämä kuitenkin oli mahdotonta.

5 Pohdinta

Tässä luvussa vertaillaan saatuja tutkimustuloksia aikaisempaan tutkimukseen ja taustateoriaan. Lisäksi luvussa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta sekä esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

5.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia opettajan työn tulkintarepertuaareja ja diskursseja Vauva.fi-verkkokeskustelupalstalta oli löydettävissä. Lisäksi tutkimuksessa oli kiinnostuneita selvittämään, miten konteksti oli yhteydessä näiden tulkintarepertuaarien ja diskurssien muodostumiseen.

Tutkimuksessa aineistosta löydettiin yhteensä kymmenen (10) tulkintarepertuaaria eli erilaista arkisen kielenkäytön tapaa sanoittaa ja tuottaa opettajan työtä. Kun aineiston kommentteja peilattiin yleiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun opettajan työstä, muodostui tulkintarepertuaarien ympärille vielä kuusi (6) laajempaa diskurssia, joita olivat Kuormittava työ, Työn muutos, Huono johtaminen, Työn mielekkyys voimana jaksamiselle, Leppoisa palkkatyö ja Vääristynyt käsitys työstä.

5.1.1 Tulokset ja aikaisempi tutkimus

Pääosa aineistosta tunnistetuista diskursseista on linjassa ajankohtaisen opettajan työtä koskevan keskustelun, uutisoinnin ja tutkimuksen kanssa. Suomalaiset opettajat ovat sitä mieltä, että opettajan työ ottaa koville ja pursuaa yli rajojen (ks. mm. Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020; Lindqvist ym. 2014). Opettaja-lehden mukaan sama ongelma vaivaa kaikkia Pohjoismaita: kun opettajille annetaan uusia työtehtäviä, ei entisiä oteta pois (Tikkanen 2022). Työn muutos -diskurssi nousikin yhdeksi keskeisimmäksi aineistosta tunnistetuista tavoista sanoittaa opettajan työtä. Diskurssi kuvaa opettajan työn kielteisen muutoksen liittyvän erityisesti kasvaneisiin luokkakokoihin, tuen tarpeisten määrän ja häiriökäyttäytymisen lisääntymiseen sekä kasvaneeseen vuorovaikutuksen ja yhteistyön tarpeeseen.

Ylhäältä annettujen muutosten läpivientiin liitetään Työn muutos -diskurssissa varsinaisen opetustyön vähenemisestä seuraavia kielteisiä tunteita, kuten pettymystä ja kyynisyyttä sekä kiinnostus alanvaihtoa kohtaan. Nämä ovat Hargreavesinkin (1994) esittämiä opettajan strategioita selvitä syyllisyyden kanssa. Muutos on nähtävissä myös muissa diskursseissa. Huono

johtaminen -diskurssi nostaa esiin heikon muutosjohtamisen, kun taas Työn mielekkyys voimana jaksamiselle -diskurssi kuvaa niitä opettajan työn hyviä puolia, jotka saavat opettajat pysymään alalla muutoksista huolimatta. Leppoisa palkkatyö -diskurssi sen sijaan kuvaa työhön asennoitumista siten, että opettajana tehdään parhaansa ja jätetään esimerkiksi muutostekijöihin lukeutuva digiloikka toteuttamatta. Myös Vääristynyt käsitys työstä -diskurssi kuvaa muutosta yhtenä syynä sille, ettei opettajan työ ole sellaista, jota alalle suunnatessaan odotti tai jollaista se oli vielä opettajaksi valmistumisen aikaan.

Aineistosta kyettiin tunnistamaan lähes kaikki aikaisemmin luvussa 2 esitellyt opetus- ja oppimisympäristöä tällä hetkellä muuttavat tekijät: moninaisuus, erityispedagogiset tarpeet sekä oppimislähtöisen ja osallistavan pedagogiikan sekä digitalisaation lisääntynyt painotus. Myös lisääntynyt vuorovaikutus kotien kanssa ja koronapandemia nousivat aineistosta esiin opettajan työtä muokkaavina tekijöinä. (Husu & Toom 2016; Launonen & Pulkkinen 2004; Warinowski 2021.) Sen sijaan syrjäytymisen ehkäisyä ei aineistossa kuvattu (vrt. Gedzune & Gedzune 2010). Huomion arvoista oli se, että muutostehtävien toteuttamisen haasteiden ei kuvattu liittyvän itse tehtäviin, vaan riittämättömiin resursseihin, kuten ajan ja ohjaajien puutteeseen. Aineiston mukaan muutoksia toteutettiin riittämättömin resurssein ilman muutokseen motivointia, ja muutokseen suhtauduttiinkin ensisijaisesti opettajan autonomian riistona. (vrt. mm. Lehkonen 2009; Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020).

Työn muutosta kuvatessaan, kuvasivat kommentoijat sitä pääasiassa juuri autonomian ja opetustyön vähentymisen kautta. Muutos koettiin ulkoa annettuna, eikä sen merkitystä ollut sisäistetty, sillä esimerkiksi moniammatillisiin palavereihin suhtauduttiin ylimääräisinä ja aikaa vievinä (vrt. Lehkonen 2009, 181–182.) Aineistosta havaittujen merkityksenantojen perusteella voidaan olettaa, ettei muutostehtävien hyötyjä ole perusteltu opettajille riittävästi, mikä on johtanut kyyniseen suhtautumiseen opettajan työtä ja muutosvaatimuksia kohtaan (vrt. Yim & Moses 2016).

Kommenteissa opettajan työtä tai siihen liittyviä haasteita ei käsitelty koulutuksen tai täydennyskoulutuksen näkökulmasta. Aineistossa ei tuotu esiin mielenkiintoa, halua tai tarvetta täydennyskoulutukselle, mikä vastaa aikaisempaa tutkimustietoa opettajien vähäisestä kiinnostuksesta ja osallistumisasteesta täydennyskoulutukseen. Syy voi olla vahvassa yksintekemisen kulttuurissa, jossa ei tunnisteta vuorovaikutuksellisen koulutuksen mahdollisuuksia. (vrt. Taa-jamo ym. 2015; Rajakaltio 2014.)

Diskurssit tuottavat kohteestaan merkityksellistä tietoa, joka vaikuttaa sosiaalisiin käytäntöihin. Täten diskursseilla on siis todellisia seurauksia ja vaikutuksia (Jokinen & Juhila. 2016, 224.) Opettajan työstä syntyvän kielteisen mielikuvan perustuessa tämän tutkimuksen mukaan pitkälti muutosvaatimusten aiheuttamiin reaktioihin, olisi työn yleisen mielikuvan ja ammatin vetovoimaisuuden parantamiseksi tärkeää panostaa juuri muutosten jalkauttamiseen opettajien työtyytyväisyys huomioiden. Yksintekemisen kulttuurista tulisi pyrkiä pois kohti yhteisöllisesti toimivaa koulua. Tämä edellyttää rehtorilta yhteistyön hyötyjen osoittamista ja perustelemista opettajille. (Lehkonen 2009, 171, 180.) Muutosten onnistunut läpivienti edellyttää myös riittävien resurssien, kuten täydennyskoulutuksen tarjoamista opettajille (Heikkinen ym. 2015).

5.1.2 Taustatekijöiden vaikutus diskurssien syntyyn

Opettajan työstä Vauva.fi-verkkokeskustelupalstalla käytyä keskustelua tarkasteltaessa on kiinnitettävä huomiota erityisesti siihen, ketkä alustalla mahdollisesti keskustelevat, sillä erilaiset taustatekijät, kuten kommentoijien uran vaihe, voivat vaikuttaa merkittävästi opettajan työstä keskustelun perusteella muodostuvaan kuvaan. Tarkasteltaessa opettajuudessa tapahtunutta muutosta puhtaasti opettajien kokemusten valossa on syytä huomioida, että kokeneiden opettajien muistellessa niin sanottuja vanhoja hyviä aikoja saattaa mennyt koulutodellisuus näyttää nykyhetkeä valoisammalta (Säntti 2007). Sen sijaan vastavalmistuneen opettajan näkökulma työhönsä voi olla täysin erilainen ja suurimmat muutostekijät tuttuja jo opettajan koulutuksesta.

Myös kommentoijien ikä ja sukupuoli ovat tekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa opettajan työn tarkastelukulmaan. Uudemmat sukupolvet kokevat työelämän sarjaksi uria, kun taas X-sukupolvi, eli 1980- ja 1990-luvuilla aikuistuneet mieltävät uran pysyvämmäksi (Lindqvist ym. 2014, 102). Samaan tapaan sukupuolella on merkitystä, sillä sukupuolten välillä on merkittävää poikkeavuutta siinä, millaisten ammattien joukosta on juuri opettajan työtä päädytty tavoittelemaan. Siinä, missä miesten tavoiteammatit sijoittuvat liike-elämän johtotehtäviin ja perinteisiin professioammatteihin, naiset valitsevat opettajan työn semiprofessioiden eli esimerkiksi hoitotyön, varhaiskasvatuksen ja sosiaalialan töiden joukosta. Näin ollen miehet ja naiset myös kokevat menettävänsä eri määrän palkkatuloja, arvovaltaa ja työn mukavuuksia ryhtyessään opettajiksi. Miesten on vaikeampaa välttää tunnetta siitä, että heidän valitsemallaan opettajauralla on mahdollista saavuttaa tarjolla olleita muita ammatinvalintavaihtoehtoja

vähemmän. (Lindén 2010, 87.) Näin ollen keskustelu ja työstä tuotettu kuva todennäköisesti eroaa suhteessa siihen, sanoittaako aihetta esimerkiksi 1990-luvun loppupuolella syntynyt naisopettaja vai 1950-luvulla syntynyt miesopettaja.

Tutkimuksessa havaittujen diskurssien kannalta on oleellista pohtia myös sitä, miksi myönteiset opettajan työhön liittyvät merkityksenannot olivat aineistossa niin vähäisiä. Voidaan pohtia, hakeutuvatko työhönsä tyytyväiset opettajat verkkokeskustelupalstoille laisinkaan, ja vaikka hakeutuvaisitkin, ohjasiko ja rajoittiko vuorovaikutuskonteksti ja keskusteluiden aloitukset kommentoinnin kielteisempiin teemoihin.

5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta suurin merkitys on aineistolla, joka on kerätty kaikille vapaalta verkkokeskustelualustalta. Vaikka keskusteluun osallistuminen Vauva.fi-sivustolla vaatii sivustolle rekisteröitymisen, ei voida varmaksi tietää, ovatko keskusteluissa opettajina esiintyneet henkilöt oikeasti peruskoulun opettajia. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat edellisessä luvussa, 5.1.2., esitellyt kommentoijien taustatekijät, kuten uran vaihe, ikä ja sukupuoli. Mikäli keskusteluun ovat osallistuneet vain jonkun tietyn ikäiset tietyn sukupuolen edustajat, vääristää se tuloksia merkittävästi. On myös huomattava, että sama henkilö voi halutessaan esiintyä keskusteluissa useilla eri nimimerkeillä, mikä myös vääristäisi tuloksia. Tutkimustulosten uskottavuutta tukee kuitenkin se, että verkkokeskusteluiden kommenteissa esille tulleet teemat vastaavat pitkälti aikaisempaa tutkimusta ja uutisointia opettajan työstä.

Diskurssianalyysiä menetelmänä käytettäessä on aina tunnistettava myös menetelmän rajoitukset luotettavuudelle. Diskurssianalyysi korostaa erityisesti tutkijan asemaa tulkitsijana. Vaikka tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan aineiston kommentteja tilanteisesti ja aineistolähtöisesti avoimena kaikenlaisille aineistosta mahdollisesti nouseville merkityksille, on tutkijalla aina oma näkökulma, jonka kautta hän tutkimuksen kohdetta tarkastelee. (Burr 1995, 160.) Koska tutkimusta on tehnyt luokanopettajaopiskelija, on se todennäköisesti ohjannut huomiota opettajan työn ilmiöihin eri tavalla kuin aiheesta täysin tietämätöntä tai pitkän opettajakokemuksen omaavaa. Samoin tutkimuksen lähtökohta, OAJ:n puheenjohtajan opettajille suuntaama kehoitus kiinnittää huomiota tapaan, jolla he työstään julkisesti puhuvat, asetti aineistolle tiettyjä odotuksia muun muassa kommenttien kielteisestä sävystä.

Diskurssianalyysi menetelmänä toimi tutkimuksessa hyvin, vaikkakin luvussa 3.4 esiteltyjen ulottuvuusparien hyödyntäminen jäi lopulta toivottua vähäisemmäksi. Jokisen ja Juhilan (2016) esittämistä ulottuvuuspareista tilanteisuus ja kulttuurinen jatkumo osoittautui tässä tutkimuksessa haasteelliseksi kulttuurisen jatkumon painottuessa tilanteisuuden kustannuksella. Tilanteisuuden tarkastelua häiritsi kommenttien eri julkaisuajankohdat neljän vuoden sisällä. Toinen ulottuvuuspari, merkitykset ja merkitysten tuottaminen ilmeni tässä tutkimuksessa pääasiassa vain tulosluvun taustalla, kun eriteltiin aineistolle esitettyjen mitä- ja miten -kysymysten vastauksia. Retorisuuden ja responsiivisuuden osalta tutkimuksessa painottui retoriikka, jonka keinoja Tulokset-osiossa eriteltiin. Responsiivisuutta taas käsiteltiin lyhyesti kontekstin yhteydessä luvussa 4.7. Sen sijaan analyttisyyden ja kriittisyyden ulottuvuuspari näyttäytyi tutkimuksessa vain asennoitumisena aineiston analyysiin. Ulottuvuusparien hyödyntämisen haasteena oli niiden irrallisuus käytännön aineistonkäsittelystä eli kommenttien perkaamisesta ja yhdistelystä teemoittain tulkintarepertuaarien ja diskurssien tunnistamiseksi. Tästä syystä ulottuvuusparit jäivät tutkimuksessa taka-alalle, eivätkä siten täysin onnistuneet menetelmän osana.

5.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka moni opettaja todella osallistuu työtänsä koskevaan keskusteluun oman alan ulkopuolisilla alustoilla. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, korostuuko näissä työtään sosiaalisessa mediassa avaavissa opettajissa jokin tietty ryhmä, esimerkiksi vain toinen sukupuoli tai jokin tietty ikäryhmä. Myös opettajan työn kuvauksien todellista vaikutusta opettajan työstä syntyvään mielikuvaan ja alan vetovoimaan olisi aiheellista tutkia, joskin vaikutuksen todentaminen voi olla usein haastavaa.

Toisaalta olisi kiinnostavaa tutkia, minkälaisia opettajan työn tulkintarepertuaareja ja diskursseja olisi löydettävissä sellaisista lähteistä, joissa opettajat esiintyvät omilla nimillään ja mahdollisesti kasvoillaan. Esimerkiksi sosiaalisessa mediassa, kuten Twitterissä ja Instagramissa esiintyvien opetusalan ammattilaisten julkaisuja ja niiden kommentointia tutkimalla voitaisiin löytää mahdollisesti aivan toisenlaisia tapoja tuottaa ja kuvata opettajan työtä, koska kuvauksia tuottaisi alan ammattilaiseksi profiloitunut henkilö omana itsenään.

Lähteet

Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Väitöskirja. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Burr, V. 1995. An introduction to Social Constructionism. New York: Routledge.

Day, C., Flores, M. A. & Viana, I. 2007. Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education* 30 (3), 249–265.

Dervin, F., Paavola, H. & Talib, M. 2013. Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatus suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 44 (3), 241–244.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2003). Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt. Yhteenvedon selonteko. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.

Gedzune, G., & Gedzune, I. 2010. Social exclusion in education: pre-service teachers' perspective. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 12 (1), 85–99.

Hakala, J., & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika* 9(4), 9–23.

Hakkarainen M., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Heikkinen Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Huberman, M. 1989. The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*. 91(1), 31–57.

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ilomäki, L. & Lakkala, M. 2011. Koulu, digitaalinen teknologia ja toimivat käytännöt. Teoksessa M. Kankaanranta & S. Vahtivuori-Hänninen (toim.) Opetusteknologia koulun arjessa II. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto - Koulutuksen tutkimuslaitos.

Ikonen, O. 2001. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jakku-Sihvonen, R., Koskimies-Sirén, T., Lavonen, J., Mäkitalo-Siegl, K. ja Virta, A. 2015. Opettajakoulutuksen kehittäminen. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.). Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8, 94–105.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailman. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi. Tampere: Vastapaino, 21–42.

Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi. Tampere: Vastapaino, 216–250.

Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Jordman, M., Kiili, K., Lonka, K., Schneitz, A. & Vauras, M. 2015. Oppimisympäristöt ja -menetelmät: Nykytilan kuvaus ja kehittämisehdotukset. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.). Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8, 76–83.

Kaal, A. 2012. Metaphor in conversation. BOXPress.

Kansanen, P. 2014. Opetuksen käsitemaailma. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Kirjapaino ER-paino Ky, 41–60.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle : opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.

Korpela, H. 2019. Luokanopettajakoulutukseen hakevien määrä romahti, mutta opettajapulaa ei vielä ole näköpiirissä. Helsingin Sanomat, 30.5.2019.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen Sillat: kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka : aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uud. p. Tampere: Vastapaino.

Kääntä, L. 2014. Hyviä pointteja: Vuorovaikutus vertaisten kesken institutionaalisessa verkokeskustelussa. Artikkeliväitöskirja, Vaasan yliopisto.

Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen K. 2020. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.). Mahdoton inkluusio? Jyväskylä: PS-kustannus.

Lapinoja, K. & Heikkinen, H. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 144–161.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.). Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–78.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M. 2016. Kasvatuspsykologia. 3., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampereen yliopisto: Acta Electronica Universitatis Tampensis 940.

Lindqvist, P., Nordänger, U. & Carlsson, R. 2014. Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education* 40 (2014), 94–103.

Luukkainen, O. 2019. Onko opettajan työn vetovoima katoamassa? Kirjoitus OAJ:n blogissa 8.5.2019. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/ollin-blogi/2019/onko-opettajan-tyon-vetovoima-katoamassa/>. (Luettu 1.3.2022.)

Mikola, M. 2012. Oppilaiden moninaisuus perusopetuksessa haastaa pedagogiikan muuttumaan. *NMI-bulletin* 22 (1). Saatavilla: https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2014/08/Bulletin-1_2012_Mikola-2.pdf. (Luettu 29.5.2022.)

Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus : kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Moilanen, M. 2021. ”Jokainen päivä päättyy halaukseen” – nyt puhuvat lasten parissa työskentelyä rakastavat hoitajat ja opettajat. *Iltasanomat* 6.2.2021. Saatavilla: <https://www.is.fi/perhe/art-2000007786648.html>. (Luettu 6.6.2022.)

Mäntynen, A., & Pietikäinen, S. 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Niemi, H. & Siljander, A. 2013. *Uuden opettajan mentorointi*. Helsinki: Helsingin yliopisto, koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.

OAJ. 2021. Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. 28.9.2021. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>. (Luettu 29.5.2022.)

Opetushallitus 2022a. *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>. (Luettu 29.5.2022.)

Opetushallitus 2022b. *Vastauksia tuen kysymyksiin*. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vastauksia-tuen-kysymyksiin>. (Luettu 29.5.2022.)

Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 22.4.2019. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>.

Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Paasonen, S.. 2010. Sukupuoli ja representaatio. Teoksessa Saresma, T., Rossi, L. & Juvonen, T. (toim.). Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 39–49.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2016. Helsinki: Opetushallitus.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Menetelmäviidakon raivaajat : perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan . Helsinki: JTO.

Potter, J. & Wetherell, M. 1987. Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour. London: SAGE Publications Ltd.

Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper N:o 379.

Rainio, A. 2010. Lionhearts of the playworld: an ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy. Studies in Educational Sciences 233. Helsinki: University of Helsinki. Väitöskirja (artikkeli).

Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua : koulun kehittämisen toimintamalli - täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen. Helsinki: Opetushallitus.

Rinkinen, A. & Lindberg, M. 2014. Tuen portailla – Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Helsinki: Opetushallitus.

Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Väisänen P. 2020. Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education* 23 (4), 837–859.

Saarikoski, Suominen, J., Turtiainen, R., & Östman, S. 2009. Funetista Facebookiin : Internetin kulttuurihistoria. Gaudeamus Helsinki University Press.

Salmi, L. 2015. Digitaalisen vuorovaikutuksen sanastoa. Teoksessa Helasvuo, M. (toim.), Johansson, M. (toim.) & Tanskanen, S. (toim.). Kieli verkossa: Näkökulmia digitaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P, Pasanen I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää : raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.

Seppänen, J. 2005. Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Tampere: Vastapaino.

Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika* 14(1), 26–43.

Smith, B. 2004. Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 26(3), 365–398.

Somersalo, H. & Solantaus, T. 2001. Economic Recession and Inequality in Education: Children needing special services in focus. *Scandinavian journal of educational research* 45 (3), 233–248.

Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin : opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.). *Mahdoton inklusio?* Jyväskylä: PS-kustannus.

Tikkanen, T. 2022. Pohjoismaiset opettajat noidankehässä: uusia työtehtäviä syydetään entisten lisäksi. Opettaja, 19.5.2022. Saatavilla: <https://www.opettaja.fi/tyossa/tyoaikasyoppoina-palaverit-ja-dokumentointi/>. (Luettu 29.5.2022.)

Toom, A., Pyhältö, K. & O'Connell Rust, F. 2015. Teachers' professional agency in contradictory times, *Teachers and Teaching* 21(6), 615–23.

Tyni, K. 2016. Opettajan tablet-laitteiden teknologiset valmiudet sekä koulutuksen ja tuen tarve: kirjallisuuskatsaus. Teoksessa Kuuskorpi, M. & Sipilä, K. (toim.). Opetuksen digitalisaatio, uudet oppimisympäristöt ja uusi pedagogiikka. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Vauva.fi. Keskustelualueen säännöt. Saatavilla: https://www.vauva.fi/artikkeli/keskustelualueen-saannot?_ga=2.176224547.705493930.1653726970-27688732.1653726970. (Luettu 29.5.2022.)

Watkins, A. (toim.). 2007. Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä: politiikan ja käytännön keskeisiä kysymyksiä. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.

Vuolle, A. 2022. 10 kaupungin lakko uhkaa viikon kuluttua – miten tähän on jouduttu? 26.4.2022. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/10-kaupungin-lakko-uhkaa-viikon-kuluttua--miten-tahan-on-jouduttu/>. (Luettu 29.5.2022.)

Yim, J. & Moses, P. 2016. Work factors and teacher satisfaction: The mediating effect of cynicism toward educational change. *Educational Research*. 26. 694–709.

Zeichner, K. & Payne, K. 2017. Multiple Voices and Participants in Teacher Education. *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. London: SAGE Publications Ltd, 1101–1116.