



Jaakola Karita

Kipuilua muutoksessa – Luokanopettajuuden vuosikymmenten muutos työhyvinvoinnin
haastajana

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus
2021

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kipuilua muutoksessa – Luokanopettajuuden vuosikymmenten muutos työhyvinvoinnin
haastajana (Karita Jaakola)
Kandidaatin tutkielma, 56 sivua
Helmikuu 2021

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää narratiivisen kirjallisuuskatsauksen keinoin luokanopettajuuden vuosikymmenten aikana kokemia muutoksia ja peilata niiden ilmenemistä nykypäivän luokanopettajuudessa. Lisäksi arvioin tutkimuksessani, miten muutokset ovat vaikuttaneet luokanopettajien työhyvinvointiin. Kirjallisuuskatsauksessa tutkimusta tehdään jo tutkitusta tiedosta. Tarkoituksena on antaa ajankohtaista tietoa luokanopettajien työhyvinvoinnin heikentymisen taustalla olevista tekijöistä ja kuvailla luokanopettajuutta muutoksen keskellä. Saatuja tutkimustuloksia voidaan hyödyntää jatkotutkimuksissa ja luokanopettajien työhyvinvoinnin parantamiseen liittyvissä projekteissa.

Luokanopettajien heikentynyt työhyvinvointi ja alanvaihto ovat olleet mediassa esiintyviä ilmiöitä viime aikoina. Heikentyneeseen työhyvinvointiin ja alanvaihtoon ovat vaikuttaneet kehitystarpeet ja jatkuva muutostahti. Muutosten laajuus kattaa yhteiskuntatason muutokset, ammatin kokemat muutokset ja koulujärjestelmää ohjaavat tekijät, kuten opetussuunnitelman. Huomioin myös ajan aspektin tarkastelemalla muutosta vuosikymmenten aikana pelkän nykypäivän sijasta.

Tutkimuksessani lähtökohtana ovat muutokset 1950-luvulta 2020-luvulle asti. Näitä muutoksia peilaan nykypäivän luokanopettajuuteen. Ilmenevät muutokset ja eroavaisuudet mahdollistavat arvioinnin luokanopettajien työhyvinvoinnin heikentymisen perimmäisistä syistä.

Vuosikymmenten tarkastelussa korostuneet muutokset koskivat rooleja, osaamisen laaja-alaisuutta, yhteistyön lisääntymistä ja itsensä kehittämistä. Työhyvinvoinnin heikentymisen syiksi nousivat yhteiskuntatason muutokset, työn luonteen muutos, ammatin asema ja arvostus sekä valmiudet. Resurssit tai luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet eivät riitä vastaamaan uusiin muutosten luomiin tarpeisiin työhyvinvointia tukevinä tekijöinä. Muutosten yhteissumman vaikutus haastaa luokanopettajien työhyvinvointia ja johtaa muutoksessa kipuiluun.

Avainsanat: luokanopettajuus, luokanopettajuuden muutokset, työhyvinvointi, työuupumus

Sisältö

1 Johdanto	5
2 Luokanopettajuuden muutokset, työhyvinvointi ja työuupumus	8
2.1 Luokanopettajuuden muutokset.....	8
2.2 Työhyvinvointi	10
2.3 Työuupumus	12
3 Tutkimuksen toteutus	15
3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	15
3.2 Tutkimusmenetelmä, aineisto ja tutkimuksen toteutuksen kuvailu	15
4 Luokanopettajuus ja vuosikymmenten muutokset	18
4.1 1950–1960-luvut: mallikansalaisesta monien roolien taitajaksi	18
4.2 1970–1980- luvut: auktoriteetista jaettuun asiantuntijuuteen	20
4.3 1990–2000-luvut: (luokan)opettaja ystävänä ja laaja-alaisena osaajana.....	21
4.4 2010–2020-luvut: asiantuntija haasteiden edessä	23
4.5 Muutokset pähkinänkuoressa.....	23
5 Muutosten ilmeneminen nykypäivän luokanopettajuudessa	25
5.1 Luokanopettaja esikuvana.....	26
5.1.1 Millainen luokanopettajan tulee olla?.....	26
5.1.2 Esikuvana olemisen kokonaisvaltaisuus.....	27
5.2 Moninaiset roolit.....	28
5.3 Luokanopettaja kaverina.....	30
5.4 Jaettu asiantuntijuus.....	32
5.5 Kodin ja koulun välinen yhteistyö	34
5.6 Monialainen yhteistyö	36
5.7 Kartoitus muutosten ja luokanopettajien työhyvinvoinnin välisestä suhteesta	37
5.8 Yhteenveto.....	40
6 Muutosten vaikutus nykypäivän luokanopettajan työhyvinvoinnille	43
6.1 Loppupäätelmä.....	43
6.2 Muutokset työhyvinvoinnin heikentymisen taustalla	44
6.2.1 Yhteiskuntatason muutokset.....	44
6.2.2 Työn luonteen muutos.....	46
6.2.3 Arvostus ja ammatin asema	47
7 Pohdinta	48
7.1 Loppupohdinta	48
7.2 Eettisyys ja luotettavuus.....	49

7.3 Jatkotutkimusaiheita	50
Lähteet	52

1 Johdanto

Tutkin kandidaatin tutkielmassani luokanopettajuuden vuosikymmenten aikana kokemia muutoksia työkuvan ja opettajuuden määritelmän suhteen. Peilaan myös muutosten ilmenemistä nykypäivänä, jolloin saan tietoa niiden vaikutuksesta luokanopettajien kokemaan työhyvinvointiin. Luokanopettajuus ja luokanopettajan työ on muuttunut, mikä voidaan havaita mediassa käydyistä keskusteluista. Tikkasen (2018) tekemässä tutkimuksessa nykypäivän opettajan mielenterveyden tilasta korostuu etenkin opettajien huoli työhyvinvoinnin heikentymisestä (Tikkanen, 2018). Simolan (2020) mukaan yleisesti muutosten taustalla ja kehittymisen tähtäimenä on entistä parempi saavutettava lopputulos (Simola, 2020), mikä tarkoittaa halua parantaa nykyistä tilannetta muutoksilla. On syytä tarkastella ristiriitaa nykypäivänä ilmenevien muutosten ja esille nousseen heikentyneen työhyvinvoinnin välillä. Koska luokanopettajien työhyvinvointi on heikentynyt, käsittelen tutkimuksessani heikentymiseen johtaneita perimmäisiä syitä. Tarkastelen tässä työssä laajan historiallisen kehityskaaren avulla luokanopettajuuden kokemia muutoksia. Arvioin myös muutosten ilmenemistä tämän päivän luokanopettajuudessa. Lopuksi peilaan entistä ja nykyistä tilannetta saadakseni selville erot, joiden pohjalta voin tutkimuksessani tarkastella syitä työhyvinvoinnin heikentymiselle.

Opetushallituksen laatima perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on luotu opettajien työkaluksi ja työnohjausta edistäväksi materiaaliksi. Opetussuunnitelman päivittyminen vuonna 2016 uusia tarpeita vastaavaksi kertoo muuttuvasta maailmasta ja siten myös opettajien muutuneesta työnkuvasta, joka on alkanut ajan saatossa vaatimaan vähemmillä resursseilla ja työnohjauksella laajempien vastualueiden hallintaa ja erikoisosaamista. Leino ja Leino (1997) kiteyttävät perusidean ammatillisesta kehittymisestä siten, että opetuksen uudistuminen vaatii uusien toteutustapojen oppimista ja kehittymistä käytännössä. He jatkavat, että arvopohjan ja ajattelutavan uudistumisen on toinen lisättävä vaatimus (Leino ja Leino, 1997, 115).

Kasvatusalat ja luokanopettajakoulutus ovat varsin vetovoimainen ala ja yhä useamman toive tai kutsumusammatti, minkä vuoksi Suomessa koulu -ja työpaikoista sekä sijaisuuksista käydään alueittain erittäin tiukkaa taistelua. Vetovoimaiselta vaikuttavalla alalla on kuitenkin tilastollisesti suuret luvut alanvaihdon suhteen, mikä kertoo alaa koskevasta piilevästä haasteesta. Arvostettu maisteritasoinen luokanopettajakoulutus tarjoaa monipuolisia työllistymismahdollisuuksia, joihin yhä useampi valmistunut luokanopettaja tarttuu kenttätyön tarjoamien kokemusten jälkeen. Turun Sanomien (2013) julkaisemassa artikkelissa kerrotaan, kuinka neljäsosa

opettajista on harkinnut alanvaihtoa ja kuudesosa vaihtaisi heti uuteen ammattiin tilaisuuden tullessa (Turun Sanomat, 2013). Oman kokemukseni kautta olen myös huomannut, että yhä useampi tuleva luokanopettaja pohtii kenttätöön ulkopuolisia mahdollisuuksia koulutuksensa aikana, kun alan käytäntö ja saatu tuki eivät vastaa odotuksia. Opettajien vastuun, työmäärän sekä ammatillisen itsetunnon heikkeneminen ovat ammatille asetettuja haasteita, mikä herättää huolen Suomen koulutustason ja lasten sekä nuorten tulevaisuudesta ammattitaitoisten ja motivoituneiden opettajien puutteen takia. Koulutuksen haasteeksi nousee alan pitäminen vetovoimaisena. Turun Sanomissa (2013) mainitaan, kuinka Opetusalan ammattijärjestö OAJ on huolissaan alan tulevaisuudesta ja vetovoimaisuudesta (Turun Sanomat, 2013). Lanas (2017) puolestaan hämmästelee Suomessa luokanopettajien vaihtuvuutta kasvavana trendi-ilmiönä, jolle ei päde yhtäläiset selitykset, joita kansainvälisissä tutkimuksissa on löydetty. (Lanas, 2017).

On tarkasteltava muutoksia ja niiden ilmenemistä, jotta voidaan löytää syitä luokanopettajien työhyvinvoinnin heikentymiselle. Työhyvinvoinnin heikentymiseen vaikuttavien mahdollisten syiden selvittämisen kautta luokanopettajien, ja sitä kautta oppilaiden, hyvinvointia voidaan tukea nykyistä paremmin. Tikkanen (2018) on huolestunut opettajien kynnyksen tasosta puhua työpaikan pahasta olostä ammattilaisille vertaistensa lisäksi. Oman työpaikan yhteisön tuki on Tikkanen mukaan usean luokanopettajan kokemuksen mukaan merkittävin. Yhdessä kipuilu ja vähättely tai aiheen salailu ei paranna hänen kertomanaan myöskään opettajien työhyvinvoinnin asemaa, vaan johtavat töissä sinnittelyyn sekä ongelmiin, kuten unettomuuteen, uupumukseen, stressiin, masennukseen, muistivaikeuksiin ja kyynisten ajatusten laajuuteen ja vakavuuteen (Tikkanen, 2018).

Stressinhallinta, epätietoisuuden sietäminen, kokeilunhalu ja ajantasainen ammattitaito ovat vaadittavia piirteitä nykyajan luokanopettajalta työtehtävien hallinnan kannalta. Jos samankaltaista listausta olisi tehty esimerkiksi 1950-luvulla esiin olisivat nousseet sotien ja ajan aatteiden vaikutuksesta Uusikylän (2007) maininnat kurinpidosta, ammattitaidosta, auktoriteetista ja nöyryydestä (Uusikylä, 2007, 62). 1970–1990-lukujen muutoksissa korostuneet humanimpi oppilaantuntemus ja kohtaaminen ovat luoneet Lanaksen (2017) korostaman yksilöllisen opettajuuden käsitettä sekä uuden mahdollisuuden opettajille toteuttaa työtänsä persoonallaan (Lanas, 2017), mikä on joko työn kantavana voimana tai vastaavasti voimavarojen viejä. Yksilöllisten persoonallisuuserojen ei voida kuitenkaan katsoa olevan suurin vaikuttava tekijä yleiseen luokanopettajien työhyvinvoinnin romahtamiseen, koska alalle hakeutuvat ihmiset ovat suhteessa toisiinsa erilaisia yksilöitä. Tämä korostuikin Lanaksen (2017) tutkimuksen tuloksissa

muottiin mahtumisen kokemisen haasteina, joita ihmisillä oli, koska he eivät ole samanlaisia (Lanas, 2017). Koska huomio herää tunnelatauksen takia työhyvinvointiin ja sen vaikutuksiin sekä mahdolliseen parantamiseen, tutkimuksessani arvioin nykyhetken työhyvinvointia heikentävien tekijöiden syntyperiä. Lähtökohtana tutkimukselleni on juurien löytäminen historiasta ja ammatin syntymisen alkuajoilta, mikä on ensiaskel nykyisen ja entisen keskinäiselle havainnoinnille ja keskeisten muutosten arvioinnille. Tutkimuksessani tarkastelen muutosten laatua ja vaikutusta tämän päivän luokanopettajan työhön, jolloin arvioin työhyvinvointia muutosten kautta ja suhteessa niihin. Ilmiö on reliabiliteetin osalta parempi, kun luon tarkastelun kohteena olevalle ilmiölle kontekstin, sillä Sántin (2010) mukaan muutoksista puhutaan usein yleisesti ilman tarkempaa kontekstia, mikä tekee määrittelystä haastavaa ja saa pohtimaan onko kyse vakiintuneista reagoititavoista (Sántti, 2010, 194).

2 Luokanopettajuuden muutokset, työhyvinvointi ja työuupumus

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu kolmen pääkäsitteen ympärille. Luokanopettajuuden kokemat muutokset, työhyvinvointi ja työuupumus rinnastuvat toisiinsa syy-seuraussuhteiden kautta sekä pitävät sisällään toisiinsa liittyviä alakäsitteitä, kuten jaksaminen, luokanopettajan (muuttunut) työnkuva, opettajuus ja roolit, minkä takia en määrittele näitä erikseen. Rajattu ja määritelty teoreettinen viitekehys tukee tutkimukseni teoreettisen tiedon ymmärtämistä ja kokonaiskuvan hahmottamista ilman tarvetta aiempaan perehtymiseen kasvatustieteiden tiedonaloihin.

2.1 Luokanopettajuuden muutokset

”Muutos on aina yhtä aikaa myönteinen ja kielteinen kokemus. Se on uuden luomista, epäjatkuvuutta, tuttujen suhteiden ja järjestelmien tuhoutumista, hyppäys tuntemattomaan. Muutoksen sietokyvyssä on yksilölliset erot.”

-Rauramo (2004, 16).

Luokanopettajan työnkuvan muutos on Anttilan (2014) mukaan muutos kansankynttilästä tunnevalmentajaksi. Hän mainitsee ammattilaisuuden käsityksen muuttuneen, kun persoonallinen ote, itsensä jatkuva kehittäminen, yhteistyö, moninaiset roolit ja reflektointi syrjäyttivät teknisen opettamistaidon ja toivat mukanaan yksilöllisen oppilaantuntemuksen sekä uusia opetusmetodeja ja -välineitä (Anttila, 2014, 119;152). Toisen maailmansodan jälkeiset yhteiskuntatason muutosten tuulet saivat modernisoitumisen seurauksena ammatin suuren muutoksen alle lähtien liikkeelle työnkuvasta aiempien mallikansalaisuuden vaatimusten ja kansanvalistustehävien kyseenalaistamiseen. Anttila (2014) nostaa esille myös opettamisen rinnalle nousevan kasvattamisen käsitteen emotionaalisten rasitteidensa saattamana (Anttila, 2014, 119;152).

Historian aikana luokanopettajuuden muutoksen kohteina ovat olleet työnkuva, työtehtävät, luokanopettajuuden määritelmä ja ammattia kohtaan latautuvat odotukset, asema, roolit ja yhteistyön korostuminen. Esimerkiksi opettajuuden ihannepiirteet ovat muuttuneet 1950-luvulta 2020-luvulle tultaessa, mikä kertoo, että eri vuosikymmeninä on vastattu aikansa tarpeisiin, jolloin Simolan (2020) mukaan muutokset ovat kehittyneet asteittain noin yhden muutoksen vuositahdilla (Simola, 2020). Tämä asteittainen kehitys on luonut tilanteen, jossa jokainen tapahtunut muutos on vuorovaikutuksessa muiden muutosten kanssa. Yksittäisinä tapauksina muutokset voidaan nähdä rakentavina ja tulevaisuutta luotaavina, mutta muutosten yhteisvai-

kutuksen tarkastelu on muovannut nykytilanteesta muuttuvan ja nopeaa kehitysvauhtiaan jatkavan kokonaisuuden. Kehitystahdin tarkoitusperät eivät kohtaa Simolan (2020) mielestä käytännön kanssa, jos niiden syntymiselle ei ole tarvetta. Hän jatkaa, että usein muutoksia tapahtuu, mutta kohteena ei ole haluttu asia (Simola, 2020). Muutokset kytkeytyvät luokanopettajien työhyvinvointiin, koska muuttuva työ vaatii nykypäivänä enemmän panostusta ja aikaa suhteessa vähäisiin resursseihin aikaisempaan nähden.

Yhteiskunnan tilan myötä vähenevät resurssit eivät riitä tukemaan opettajia työssä, jossa riittämättömyyden tunteita aiheuttaa kasvava vastuu, työ- ja vapaa-ajan rajojen epäselvyys ja työstä palautumisen vaikeus. Pulkkinen (2017) tuo esille näkemyksen Suomen koulujärjestelmästä, jolla pyritään hyviin tuloksiin pienillä kustannuksilla. Hän jatkaa, että panostus on kaikista Pohjoismaista alhaisin, vaikka 1990-luvulla Suomi sijoittui keskiverron tasolle (Pulkkinen, 2017). Väisänen (2020) tuo esille vuoden 2017 koulutusmenot, jotka olivat OECD:n (Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö) keskiarvoa suuremmat, mutta Pohjoismaihin verrattuna pienimmät (Väisänen, 2020).

Muutosten ja työhyvinvointia tukevien tekijöiden tulisi olla tasapainoisessa suhteessa toisiinsa nähden, jotta muutokset voitaisiin nähdä ammattikuvaa kehittävinä sitä tuhoavien sijaan. Korostin Rauramon (2004, 16) sitaattia kappaleen alussa, koska se kiteyttää hyvin muutosten näkemisen moninaisuuden ja yksilöllisten kokemusten eron. Ei voida sanoa, että automaattisesti muutokset ovat hyviä tai huonoja, koska uuden kohtaaminen ja tuntematon koetaan usein hankalina verrattuna turvallisiin toimintatapoihin. Sitaatti puolustaa muutoksia, ettei niitä nähtäisi ainoastaan huonoina innovaatioina tuhoamassa hyväksi todettua koulujärjestelmää ja sen ylläpitäjiä eli opettajia.

Tamminen (2010) kaavailee kasvatus- ja opetustyön luonnetta muista aloista poikkeavaksi sen erityispiirteen vuoksi. Hän kiteyttää erityispiirteen ajatukseksi siitä, ettei koskaan olla valmiita, vaan alalla oleminen vaatii jatkuvaa itsensä sekä oman osaamisensa kehittämistä (Tamminen, 2010, 9), jolloin osaamisen päivittäminen ei ole henkilökohtaisesta kiinnostuksesta riippuvaa, vaan alalla pärjäämisen oletus. Osaamisvaatimukset kasvavat täten edellisten päälle ja vaativat ajan tasalla pysymistä. Rauramo (2004) puolestaan mainitsee ikääntymisen myötä tulevan kokemuksen ja ammattitaidon lisääntymisen positiivisen vaikutuksen työntekijän arvoon työpäivällä (Rauramo, 2004). Hänen mukaansa se osoittaa pitkän aikavälin jatkuvan kehityksen ja siihen sitoutumisen, mikä onkin noviisin tavoite työhön ryhdyttäessä. Rauramo näkee elinikäisen oppimisen merkittävänä tekijänä valmiuksien antajana muutoksiin, joita yhteiskunta ja työelämä osiltaan tarjoaa (Rauramo, 2004, 149;164).

2.2 Työhyvinvointi

Sihvonen (1996) kiteyttää ajatuksen siitä, että työntekijän hyvinvointi on parhaimmillaan silloin, kun hän saa tehdä sitä, mistä pitää (Sihvonen, 1996, 18). Työelämässä sitä ei ole kuitenkaan aina mahdollista taata, vaikkakin sen tulisi olla pyrkimys. Rauramo (2004) kertoo, kuinka ihannetyöpaikan kriteeristö toteutuu harvoin ja ihmisen saa tekemään työtä, mutta ei haluamaan sen tekemistä, mikä on motivaatiosta kumpuava voima (Rauramo, 2004, 37;39). Salovaara ja Honkonen (2013) lisäävät merkityksellisyyden kokemukset luokanopettajan työhyvinvoinnin tukena (Salovaara & Honkonen, 2013, 142). Suomen palkkataso ei ole kasvatusaloilla korkea, jolloin työn tekemisen motivaatio rakentuu sisäisistä tekijöistä ulkoisten motivaatiotekijöiden kuten palkan sijaan. Usein asiayhteydessä puhutaan käsitteestä kutsumustyö, jonka Uusikylä (2007) määrittelee vilpittömäksi haluksi tehdä työtä kokematta liiallista ylpeyttä siitä (Uusikylä, 2007, 50). Työterveyslaitos (2020b) määrittelee työhyvinvoinnin koostuvan terveellisestä, tuoteliaasta ja turvallisesta työstä, jota ammattitaitoiset työntekijät voivat tehdä johdettujen organisaatioiden ansiosta. Heidän mukaansa tehty työ koetaan mielekkääksi ja palkitsevaksi, mikä osaltaan tukee työntekijän elämänhallintaa (Työterveyslaitos, 2020b). Opetusalan ammattijärjestö (2020a) puolestaan korostaa työhyvinvoinnin olevan usean eri tekijän tuloksena syntyvä kokemus, joka rakentuu työyhteisön ja vallitsevan työympäristön yhteistyössä (Opetusalan ammattijärjestö, 2020a). Rauramo (2004) lisää näkemyksen siitä, että työhyvinvointi käsitteenä ei tarkoita työtyytyväisyyttä tai työssä viihtymistä (Rauramo, 2004, 33).

Työterveyslaitoksen (2020b) mielestä työhyvinvointi on sekä työntekijän että tämän esimiehen vastuulla, koska se on usean eri tekijän summa ja läsnä työn arjessa. Hyvinvointia edistävän toiminnan tulee heidän mukaansa olla yhteistyön tulos ja pitkäjänteistä sekä kohdistua esimerkiksi työyhteisöön, työprosesseihin ja työympäristöön työhyvinvoinnin edellytysten luomisessa (Työterveyslaitos, 2020b, ks. myös Kärkkäinen, 2002, 25). Panostaminen ja investointi työhyvinvointiin maksaa itsensä moninkertaisena takaisin Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan, koska tulokset ovat eri osa-alueilla organisaation kannalta positiiviset esimerkiksi poissaolojen ja varhaiseläkekustannusten vähentymisen ja työtyytyväisyyden ja näkökulmista (Salovaara & Honkonen, 2013, 19). Turun Sanomien (2013) julkaisemassa artikkelissa mainittiin luvut opettajien alanvaihdon halun yleisyydestä (neljäsosa), mikä oli yhteydessä tyytymättömyyteen (Turun Sanomat, 2013). Alanvaihdon osuus on siis pienempi suhteessa työhönsä tyytyväisiin ja uransa tulevaisuuden positiivisina näkevien keskuudessa.

Hyvinvoivan työntekijän tunnuspiirteiksi Työterveyslaitos (2020b) listaa motivoituneen ja vastuuntuntoisen työotteen, tavoitteiden tuntemisen, palautteen saamisen, itsensä tarpeelliseksi kokemisen, vahvuuksien ja osaamisen hyödyntämisen, riittävän itsenäisyyden ja yhteenkuuluvuuden sekä innostumisen ja onnistumisen omassa työssään (Työterveyslaitos, 2020b). Rauramo (2004) lisää, että työkyky on yksilöllinen asia, johon vaikuttavat perinnöllisten ominaisuuksien lisäksi hankitut työ- ja koulutukselliset tiedot ja taidot sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen kasvun ohella. Hän kiteyttää, että työkyvyssä on kyse siitä, kuinka yksilön toimintaedellytykset vastaavat työn edellytyksiin (Rauramo, 2004, 32). Salovaara ja Honkonen (2013) mainitsevat, kuinka luokanopettajalla itsellään on vastuu oman työhyvinvointinsa huolehtimisesta (Salovaara & Honkonen, 2013, 20). Vuosien varrella kertyvä (työ)kokemus vahvistaa ammatillisen identiteetin kehittymistä työn oheisten koulutusten kanssa, jotka varmistavat tietotaidon ajan tasalla pysymistä, mikä on opettajan ammatissa vaatimus.

Luokanopettajille työn onnistuminen merkitsee hallinnan tunnetta, haastavista pedagogisista tilanteista selviämistä ja sekä omia että oppilaiden henkilökohtaisia ja opetusryhmän onnistumisia, mitkä toteutuessaan lisäävät työssä viihtymistä, työn imua ja kutsumuksen tunteen vahvistumista. Motivaatio rakentuu Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan ulkoisista ja sisäisistä tekijöistä, joista esimerkeiksi voidaan nostaa halu opettaa, sisällöllinen kiinnostus ja uralla eteneminen (Salovaara & Honkonen, 2013, 142).

Työn ja muun elämän yhtensovittaminen on yhteydessä työntekijän motivaatioon Rauramon (2004) mukaan, koska keskeisimmässä asemassa on saatu toimeentulo, mutta myös käytetty aika sekä elämän arvojärjestys (Rauramo, 2004, 28). Kun puhutaan työhyvinvoinnin heikentymiseen johtaneista tekijöistä, on otettava huomioon työhyvinvoinnin suhde ihmisen muuhun hyvinvointiin. Rauramon (2004) mielestä työhyvinvointia ei voida erottaa muusta hyvinvoinnista, vaan huomioon tulisi ottaa työn ja vapaa-ajan harmonia sekä ihmisen perustarpeet (Rauramo, 2004, 83). Näkemys lisää osaltaan haasteita erotella töistä johtuvat hyvinvointia alentavat tekijät muista tekijöistä. Voidaan kuitenkin ajatella, että perustarpeiden ollessa kunnossa, työhyvinvoinnin heikentymisen merkit ovat muissa tekijöissä eli tässä tapauksessa muutoksissa.

2.3 Työuupumus

”– Olin ajamassa töihin pyörällä, kun ajattelin, että törmäisipä tuo auto minuun. En halunnut kuolla, mutta jos vaikka jalka menisi poikki, niin pääsisin sairauslomalle. Se kynnyks myöntää, että tarvitsee sairauslomaa, on niin korkea. Kroppa petti alta, kun mieli ei antanut periksi.”

-Koivunen & Niinistö (2018).

Sihvonen (1996) määrittelee työuupumuksen ja -stressin kehittyvän kahden voiman liian suuresta keskinäisesti ristiriidasta, josta työntekijä ei selviydy (Sihvonen, 1996, 11–13). Tämä asettaa Työterveyslaitoksen (2020a) mukaan haasteita niin työhyvinvoinnille, terveydelle kuin työturvallisuudelle (Työterveyslaitos, 2020a). Sihvonen (1996) kertoo, kuinka asetettujen vaatimusten ja tarjottujen mahdollisuuksien ollessa epätasapainossa muodostuu niin sanottu stressitilanne, joka voi johtaa pitkittyessään työuupumukseksi. Hän lisää, että uupumisen taustalla voi vaikuttaa joko yli- tai alisuorittaminen, joihin liittyvät negatiiviset emootiot luovat paniikkia ja epävarmuutta, vaikka henkilöllä olisi tarvittavat tiedot ja taidot. Sihvonen lisää, että suorittamiseen vaikuttavat työmäärä, laatukysymykset sekä työn vaativuus, joka voi lamaannuttaa haasteettomuudellaan tai liiallisella haastetasolla omiin kykyihin nähden (Sihvonen, 1996, 11–13). Salovaara ja Honkonen (2013) mainitsevat, kuinka työmäärällä ei ole luokanopettajan työssä suoraa yhteyttä työuupumuksen kanssa, vaan kokemuksilla ammattitaidon tarpeista. Heidän mukaansa työhön voi panostaa, jos siitä saa takaisin eikä vain anna. He lisäävät koulukontekstissa työhyvinvoinnin haastajiksi myös ilmanvaihdon, homeen, kiireen, metelin, huonon ergonomian. Salovaaran ja kollegan mukaan naisvaltainen ihmissuhdeala pitää sisällään paljon työhyvinvointia haastavia tekijöitä sosiaalisella aspektilla selvittämättömien konfliktien, työkaaverit, tunnesuhteiden vaikutuksen sekä kiusaamisen (Salovaara & Honkonen, 2013, 20–21).

Sitaatti Koivusen ja Niinistön (2018) artikkelista kertoo opettajien kokemasta työuupumuksesta. Vaikka Salovaara ja Honkonen (2013) mainitsevatkin ettei sairauslomaa välttämättä tarvita työpahoinvoinnin ilmetessä (Salovaara & Honkonen, 2013, 20), luokanopettajat kokevat ansaitsevansa sairauslomaa vain, jos työkyvyttömyys johtuu fyysisistä syistä. Salovaara ja Honkonen (2013) jakavat työhyvinvoinnin fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin sekä omaan työhön asennoitumiseen (Salovaara & Honkonen, 2013, 19). Työpahoinvoinnista johtuvalle sairauslomalle jäämiselle riittävät haasteet jollakin edellä mainituista osa-alueista. Syy on yhtä pätevä kaikilla työhyvinvoinnin osa-alueilla.

Työuupumukseen johtavia tekijöitä Sihvosen (1996) listaamana ovat vaatimusten epäsuhde työntekijän käytettäviin voimavaroihin, pelko työttömyydestä, kehitys- ja oppimisvaikeudet,

kansainvälistymishaasteet, kiireen ja työmäärän lisääntyminen, työpaikan keskinäiset ristiriidat, henkilöstövoimavarojen niukkuus, voimakas tunnepohjainen sitoutuminen, henkinen väkivalta ja kilpailu työntekijöiden välillä. Henkisen väkivallan voidaan Sihvosen mukaan nähdä aiheuttavan työuupumusta etenkin autoritaarisissa yhteisöissä, joissa arvovalta ja määräykset ohjaavat päätöksentekoa ja vaikuttamismahdollisuuksia. Hän nostaa muun muassa esille vuorovaikutusongelmien käsittelemättömyyden, työn epäselvät tavoitteet tai tehtäväkuvat, kilpailun ja kehitymis- sekä vaikutusmahdollisuuksien puutteen. Merkittävä esille nostettu Sihvosen huomio on myös ihmissuhdeammattin suhde työuupumukseen, jossa vastavuoroisuus ilmenee ”antajan” ja ”saajan” muodossa epätasapainoisessa suhteessa (Sihvonen, 1996, 17–19;28). Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan ilmapiiirillä, jota ympärilleen luo esimerkiksi opettajienhuoneessa, on merkitystä. Heidän mukaansa suomalaisille tyypillisesti tartutaan negatiivisiin asioihin kuten kiireeseen kuulumisten kysymisen sijaan (Salovaara & Honkonen, 2013, 20;22).

Yleisesti työuupumus on yksilöllisesti koettu haaste, jota ei voida yleistää. Työterveyslaitos (2020a) listaat yleisimpiä työuupumuksen tai sitä ennakoivia oireita, joita ovat voimakas yleistyntynyt väsymys, unihäiriöt, asenne työtä kohtaan, matala yrittämiseninnoisuus, alentunut aikaansaamisen tunne ja negatiiviset vaikutukset ihmissuhteissa vetäytymisen ja väheksynnän kautta, epävirallinen viestintä yhdessä kuppikuntalaisuuden kanssa, poissaolot, mielihyvän katoaminen, masentuneisuus, itsenäisyyden menetys, tunneherkkyys, inhimillisyyden vähentyminen, olemassaolon kriisi (Työterveyslaitos, 2020a, ks. myös Sihvonen, 1996, 23–39). Oireiden tarkempi tarkastelu pitää sisällään pienempiä osa-alueita, mutta tarkastelussa on tarkoitus saada yleismaailmallinen katsaus ilmenevistä oireista.

Lanas (2017) listaa yhdeksi luokanopettajan työn antoisammaksi puoleksi sen, että Suomessa luokanopettajien annetaan olla omia itsejään sekä toteuttaa opetustyön pedagogisia ideoita ilman virallisten tahojen tuloksellisuuden seurantoja tai mittauksia (Lanas, 2017). Kääntöpuolelta 1990-luvulta muutoksen juurensa saaneet rajattomuus ja vapaus opetustyössä voivat olla johdattelevia tekijöitä perfektionismin kautta työn tekemiselle sekä lopulta uupumiselle omien odotusten kasvaessa liian suuriksi syntyvän paineen pakottaessa suoriutumaan entistä paremmin. Tikkanen (2018) listaa opettajien jaksamista määritteleväksi tekijöiksi resurssien puutteen takia pakotetun työn huonosti suorittamisen ja työn joustamattomuuden (Tikkanen, 2018), jolloin korkeaa työmoraalia ja perfektionismia ei voida laskea ainoiksi uupumiseen johtaviksi syiksi. Itselle asetetut tavoitteet ovat useimmissa tapauksista korkeampia kuin mitä vertaisilleen asettaisi eikä käytetty aika automaattisesti merkitse laatua, jolloin on osattava vetää raja riittävälle panostukselle.

Opettajien työhyvinvoinnista on tehty paljon tutkimusta, mutta lähes koskematon tutkimuskenttä koskee luokanopettajien mielenterveyden tilaa. Tikkasen (2018) mukaan mielenterveysongelmien yleisyys on piilossa oleva asia luokanopettajien keskuudessa, koska työuupumus ja siitä seurautuva sairausloma näkyy eri tavalla ryhmässä työskentelevän joustamattomassa ammatissa (Tikkanen, 2018). Koivunen ja Niinistö (2018) mainitsevat opettajien vähentämisen ja ryhmäkokojen suurentamisen työuupumusta lisääviksi tekijöiksi yhdessä Tikkasen listaukseen (Koivunen ja Niinistö, 2018). Tikkanen (2018) nostaa työuupumuksen taustalla esiintyviksi tekijöiksi ihmissuhdetyön, riittämättömyyden tunteen, työn joustamattoman luonteen, resurssien ja työnohjauksen puutteen, pitkittyneen epävarmuuden työn jatkumisesta, organisaatiomuutokset, kilpailutilanteen luokanopettajien välillä, vaatimuksien kasvun, epätasa-arvoisen kohtelun, projektien määrän ja kirjaamisen, työvoiman vähäisyyden suhteessa työtehtäviin, oman perfektionismin, työhuolet ja henkilökohtaisen elämän myllerrykset. Osa Tikkasen listauksen asioista pitää sisällään pienempiä aihealueita, kuten ihmissuhdetyö kattaa työilmapiirin, luokan vuorovaikutussuhteet ja oppilaiden yksilölliset ongelmat tai kilpailutilanne pakottaa jaksamaan, koska joku muu jaksaa aina ja korvaa sinut. Hän korostaa myös vapaa-ajan ja työn häilyvää rajaa sekä palautumattomuutta viikonloppuisin tai pitkällä kesälomalla (Tikkanen, 2018).

Eskosen (2018) esille tuoma luku konkretisoi opettajien tekemää työmäärää verrattuna normaalin palkansaajaan, kun tämän keskimääräinen työviikko on 37,9 tuntia ja vastaava luku luokanopettajalla oli reilut 41 tuntia (ja esimiestehtävissä 44 tuntia). Artikkelissa käsiteltävän Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n tekemän tutkimuksen mukaan yli puolet vastaajista kertoivat tekevänsä töitä molempina päivinä viikonloppuna ja kaksi kolmasosaa myönsi työskentelevänsä vähintään kolmena arki-iltana viikossa (Eskonen, 2018). Lukujen suhde vastauksien määrään kertoo yleisemmästä ilmiöstä kuin yhden työpaikan tilastoista.

3 Tutkimuksen toteutus

Käsittelen tässä luvussa tutkimukseni toteuttamiseen liittyviä yksityiskohtia. Aluksi määrittelen tutkimukselleni tavoitteet ja tutkimuskysymykset, jonka jälkeen esittelen käyttämäni lähteistöä sekä sen käsittelyyn liittyvää prosessia eli tutkimuksen metodologiaa.

3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani tarkastelen aiempaa tutkimuskenttää ja materiaalia luokanopettajuudesta ja sen kehittymisen historiasta suhteessa muuttuneeseen teoriaan luokanopettajan työkuvasta osoittaakseni muutosten ilmenemisen nykypäivän luokanopettajuudessa sekä niiden välisen yhteyden työhyvinvoinnin aspektiin. Työhyvinvoinnin näkökulma voidaan nähdä olevan seurausta muutosten ilmenemisestä. Tutkimukselleni on asetettu yksi (1) pääkysymys ja kaksi (2) alakysymystä:

1. Millainen vaikutus muutoksilla luokanopettajan työssä on nykypäivän luokanopettajien työhyvinvoinnille?

1.1 Millaiseksi luokanopettajan työkuva on muotoutunut 1950-luvusta 2020-luvulle tultaessa?

1.2 Miten luokanopettajuuden muutokset ilmenevät nykypäivän luokanopettajuudessa?

Määriteltyjen ja rajattujen tutkimuskysymysten avulla mahdollistetaan halutun tutkimuskohteen tutkiminen ja vastausten saaminen. Kiviniemi (2018) korostaa rajaamisen välttämättömyyttä johdonmukaisen ja mielekkään kokonaisuuden saamiseksi laadullisessa tutkimuksessa (Kiviniemi, 2018, 76). Käytän tutkimuksessani kahta alakysymystä, joiden avulla tuen pääkysymykseen vastausten löytämistä määrittelemällä niiden avulla ensin kontekstin eli asiayhteyden, jossa haluttua pääilmiötä tutkitaan. Ilman apukysymyksiä vastauksen löytäminen olisi erittäin haastavaa ja vaatisi vähintään oman aineiston keruuta ja analyysia.

3.2 Tutkimusmenetelmä, aineisto ja tutkimuksen toteutuksen kuvailu

Toteutan tutkimukseni kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen keinoin. Kiviniemi (2018) korostaa tutkimuksen painopisteen olevan jonkin teorian testaamisen sijaan halutun tutkittavan ilmiön käsitteellistämiseen liittyvässä prosessissa. Hän jatkaa, että tutkimuksen tekeminen on

tutkijalle itselleen oppimisprosessi tutkittavasta ilmiöstä ja sen taustalla vaikuttavista tekijöistä (Kiviniemi. 2018, 76;79).

Tutkimukseni luonne on teoreettinen, tarkemmin määriteltynä narratiivinen kirjallisuuskatsaus. Tiivistän ja yhdistän aiemmista tutkimuksista saatavia tietoja ajankohtaisen tutkimustiedon saamiseksi, jolloin Salmisen (2011) mukaan tutkimukseni luonteen perusteella se määritellään narratiiviseksi yleiskatsaukseksi (Salminen, 2011, 12–13). Narratiivinen kirjallisuuskatsaus tunnetaan Heikkisen (2018) mukaan myös nimellä kerronnallinen tai kuvaileva. Heikkinen jatkaa, että edellä mainitut eivät ole tutkimusmetodeja, vaan lähestymistapoja tutkimukselle (Heikkinen, 2018, 170;176).

Käytännön tason tutkimuksen kuvailu on osa tutkimuksen toistettavuuden eli reliabiliteetin toteutumista. Tutkimusprosessin pohja on tutkimuskysymysten määrittelyssä, jotta voidaan valita sopiva tutkimusmenetelmä ja kerätä kirjallisuus, jonka analysointi osoittaa tiedon yhtenevyyttä. Oman tutkimuksen kannalta oleellisten pääkäsitteiden valinta ja määrittely auttavat ymmärtämään teoreettista taustaa, vaikkei ymmärrystä aiheesta entuudestaan olisi. Käsittelen tutkimuksen tulos- osioissa määrittelemiäni alatutkimuskysymyksiä, joiden avulla painetuista teoksista luodaan yksityiskohtia havainnoimalla kokonaiskuva eli kronologinen aikajana opettajuuden muutoksista. Saatujen muutosten suhteuttaminen nykypäivään tapahtuu ajankohtaisemman tiedon eli tutkimusten ja artikkeleiden yhdistämisen ja soveltamisen kautta. Hakalan (2018) mukaan hyvän tutkimuksen määritelmä on omaa oivaltamista lähteiden kategorioiden ulkopuolelta, ja jossa korostuu analyysin kelvollisuus (Hakala, 2018). Vastaan päätutkimuskysymykseeni alatutkimuskysymysten analyysin kautta.

Tulokset pohjautuvat suomalaiseen tutkimuskirjallisuuteen, tehtyihin kotimaisiin ja kansainvälisiin tutkimusmateriaaleihin, ajankohtaisiin artikkeleihin ja painettuihin teoksiin opettajuudesta ja sen kehityksestä. Hyödynnän yleistä kasvatustieteen historian tietoa yhdessä vanhempien painettujen teosten kanssa, koska ne kertovat aikansa näkemyksistä ja muodostavat kronologisen aikajanan, josta muutoksia voidaan tarkastella konkreettisesti. Tuoreempi tutkittu tieto yhdessä median eri alustojen keskustelujen kanssa luokanopettajien työhyvinvoinnista auttaa puolestaan luomaan suhteen muutoksista seurautuvan nykyisen tilanteen ja teoriasta saadun kehityskaaren välille, jota kandidaatin tutkielmassani tarkastelen.

Monipuolisiin tietolähteisiin ja niiden alkuperiin perehtyminen sekä kriittinen tarkastelu luovat tiedollisen lähteistön, jonka avulla tutkimuskysymyksiin löydetään vastaukset ja tutkimukselle

voidaan luoda yleiset tutkimustulokset. Vieraskieliset lähteet osaltaan laajentavat tiedollista tutkimuskenttää näkökulmiensa puolesta antaen informaatiota yleiseen käsittelyyn ja käsitteiden määrittelyyn, kun kansainvälisellä tasolla suoranaisesti aiheestani ei ole vielä tehty tutkimusta. Useissa tapauksista oman tutkimukseni aihe on tukevana osana suurempaa tarkasteltavana olevaa kokonaisuutta tai tutkimuksen sivutuote. Analysoinnin ja tiedon soveltamisen vaatiminen aineistoista osoittaa Salmisen (2011) ajatuksen tukemana aiheen tutkimuksen tarpeellisuuden, jotta tiedosta tehdään ajankohtaisempaa (Salminen, 2011, 12–13).

4 Luokanopettajuus ja vuosikymmenten muutokset

Luokanopettaja on ammatti, joka on kokenut historiansa aikana valtavia kehitysaskelaita ja ollut muutosten suurennuslasin alla. Perimmäisenä tarkoituksena muutosten takana on kyvykkyys vastata uusiin kehittyviin tarpeisiin, jotka kumpuavat yhteiskuntatasolta yksittäisiin oppilastapauksiin. Vaikka tietyt elementit, kuten Tammisen (2010) mainitsema päivittäinen kohtaaminen ja kymmenien oppimisprosessien yhtäaikainen tukeminen ja ohjaaminen (Tamminen, 2010, 9) ovat säilyneet osana opettajuutta tähän päivään saakka, on osalla muutoksista merkittävä vaikutus nykyajan luokanopettajuudelle ja työstä suoriutumiselle. Kronologista tarkastelutyyliä hyödyntäen hahmotin jokaisella tarkastelun kohteena olevalle vuosikymmenelle tyyppillinen muutos osana luokanopettajuuden kehittymisen aikajanaa. Muutosten esille nostaminen korostaa muutosten kokonaisvaltaisuutta ja laajuutta, sillä ne eivät koske vain opetustyötä, vaan myös kasvatuksellista elementtiä ja sekä muotoutunutta näkemystä siitä, millainen luokanopettaja saa ja ei saa olla yleisesti hyväksytyllä tavalla.

4.1 1950–1960-luvut: mallikansalaisesta monien roolien taitajaksi

Luokanopettajan ammatti on 1950-luvulta lähtien ollut arvostettu ammatti yhteiskunnassa, jota Elorannan ja Virran (2002) mukaan määrittelevät säädökset ja hallinnollisesti osoitetut tehtävät sekä osaltaan piilo-opetussuunnitelma (Eloranta & Virta, 2002, 133; Antikainen, 1998, 176) sekä aikakauden arvot mallikansalaisuudesta ja nuhteettomasta elämästä. Malisen (2002) mukaan opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta sekä velvoitteesta epistemologiseen vastuuseen eli ”edellä olemisen” ideaan ja eksistentiaaliseen eli yleisinhimilliseen vastuuseen sekä näiden yhdistelmään eli eettiseen vastuuseen (Malinen, 2002, 65;74;80), jotka siivuavat myös Elorannan ja Virran (2002) jäsentämää tietoperustan, autonomian, vastuun ja palveluetiikan listausta ammatin rakentumisesta (Eloranta & Virta, 2002, 133). Tarjamo (1979) lisää kuvaukseen ajatuksen palkan sijaan kutsumusammattista ja erikoisluonteesta, joka voittaa muut vaihtoehdot ja osoittaa korkeaa eettistä luonnettaan myös arkielämässä (Tarjamo, 1979, 13).

Sääty-yhteiskunnan aikaan luokanopettaja nähtiin arvostettuna yläluokkaan kuuluvana henkilönä, jotka tarpeen tullen puolustavat oikeuksiaan, mutta välttelevät julkisuutta (Tarjamo, 1979, 24) samalla hoitaen sekä kasvatukselliset tehtävänsä että kansalaisten sosiaalistamisen osaksi

yhteiskuntaa. Tästä voidaan päätellä, että luokanopettaja on nähty ja nähdään esikuvana vuorokauden ympäri, mikä luo häilyvän viivan työn ja vapaa-ajan rajaamiselle. Anttilan (2014) mukaan opettajien sanomisia ja tekimisiä seurattiin muihin ammattikuntiin nähden suurennuslasin alla ja esikuvan aseman rikkominen johti tavallista ankarimpiin rangaistuksiin (Anttila, 2014, 124–125).

Uusikylä (2007) esittää teoksessaan roomalaisen Quintilianuksen 2000 vuotta vanhan ideologian opettajan suhtautumisesta oppilaisiin isän tavoin, mikä nähdään liittyvän 1950-luvun opettajuuteen. Uusikylä jatkaa, ettei opettaja saa olla paha tai suvaita sitä, mutta hänen on oltava luja. Kukaan opettaja ei ole hänen mukaansa suoranaisesti hyvä tai paha, koska eri oppilastyypeille sopivat erilaiset opettajapersoonallisuudet ja hyvää opettajuutta ei mitata saavutetuissa tuloksissa. Yhteistä persoonallisuuksille voidaan Uusikylän sanoin katsoa kuitenkin olevan tieto opettamistaan asioista, pitäminen opettamistaan oppiaineista ja opettamistaan oppilaista. Kyvykkyyttä lisäävät Uusikylän mukaan lähes loputon lista, joista mainitaan muisti, ystävällisyys, huumorintaju, tahdonvoima, päättäväisyys, auktoriteetti, kurinpitokyky, kärsivällisyys ja aitous. Kaiken määrittelyn ja Uusikylän kokoaman listauksen joukosta olennaisimmat piirteet voidaan jakaa tunteiden (lämmän – viileä), työmoraalin (vastuuntuntoinen – vastuuta väistävä) ja luovuuden (omaperäinen – totunnainen) osioihin (Uusikylä 2007, 59–64).

1960-luvulla vuosikymmenten koulumaailman tavat ja perinteet pitivät lujaa otettaan, vaikka luokanopettajan ammatti itsessään alettiin nähdä autonomisempana vapaan kasvatuksen ja itsensä ilmaisun ajatusten siivittämänä. Luukkaisen (2004) mukaan auktoriteettiaseman kyseenalaistaminen johti kasvattajan rooliin muodostumiseen. Kasvattaja on hänen mukaansa henkilö, kuka edelleen jatkaisi hyväksi todettuja opettamisen perinteitä (Luukkainen, 2004, 53–54). Asanti, Lehtinen ja Palonen (2002) huomauttavat, kuinka luokanopettaja ei ole kuitenkaan ikinä itsenäinen toimija, koska hänen toimintansa on ennalta määrätysti sidottu tiettyihin tahoihin ja toimijoihin, vaikka työtehtävät olisikin yksilöllistetty (Asanti, Lehtinen, Palonen; 2002, 95). Uusi professionalismi on Elorannan ja Virran (2002) mukaan syrjäyttänyt totutun ja perinteisen autonomian ja auktoriteetin sekä tuonut tilalle uudenlaisia toimintamuotoja ja sosiaalisten suhteiden muotoutumista oppilaiden, kollegoiden ja oppilaiden vanhempien kanssa läheisemmäksi ja yhteistoiminnallisemmaksi. He kiteyttävät ilmiön kasvavien uusien osaamisvaatimusten luomasta tarpeesta ammatille muovautua yksin toimijasta moninaisten roolien taitajaksi, yhteistyötaitoiseksi ammattilaiseksi ja yksilön kasvun ja kehityksen tavoitteelliseksi mahdollistajaksi (Eloranta ja Virta, 2002, 133–138).

Vahtola (2003) kiteyttää, kuinka vuosien 1950–1966 aikana Suomen sisäinen politiikka oli eri puolueiden välistä keskinäistä valtataistelua pidemmän tulevaisuutta ajattelevan tähtäimen sijasta. Esimerkiksi hän nostaa 19 vallalla olleen puolueen, josta vastaava luku Ruotsissa oli kaksi (Vahtola, 2003, 352). Näkemykset yhteiskuntapolitiikan suunnasta aiheutti jakaumaa ihmisten välillä sen suhteen, tuleeko kaupungistumista edistää vai jatkaa maatalouteen panostamista. Vahtola (2003) kertoo, kuinka Maalaisliiton johtava asema hidasti teollistumisen ja kaupungistumisen vahvempaa syntymistä Suomessa, vaikka sosiaalidemokraatit näkivät ilmiöt mahdollistajina muun muassa elin- ja palkkatasojen nousussa sekä verotulon lähteinä yhteiskunnalle. Vahtola lisää, että työttömyyden ja siirtolaisuuden lisääntyminen ja kohdistuminen länsinaapurimaahamme Ruotsiin olivat suuren yhteiskuntakriisin seurauksia, joihin ei pystytty vastaamaan poliittisella päätöksenteolla ajoissa (Vahtola, 2003, 352–353). Aikakauden kriisi lisäsi oletetusti levottomuutta ja tyytymättömyyttä kansan keskuudessa sekä kannusti kaupungistumiseen uusien aatteiden siivittämänä. Kaupungistumisen vaikutukset luokanopettajan työhön tarkoittivat Anttilan (2014) mukaan uuden opettajatyypin syntymistä aiemmin totutusta urbaanimpaan suuntaan. Hän jatkaa, että odotukset siveellisyydestä, valistuksesta ja mallikansalaisuudesta madaltuivat vaatimuksien kohdistuessa roolien sijaan itse työhön. Anttila kertoo, kuinka kaupungistumisen myötä korostuneet tasa-arvon aatteet tekivät työstä haastavampaa uuden oppilaisiin kohdistuvan asennoitumisen seurauksena (Anttila, 2014, 119).

4.2 1970–1980- luvut: auktoriteetista jaettuun asiantuntijuuteen

Vuosikymmenen muutos lisäsi Luukkaisen (2004) mukaan opettamistaidon ja etenkin oppilaiden motivointikyvyn arvostusta. Hän lisää, että ongelmatilanteita tukivat oletukset asiallisen, virheettömän ja tiedollisen eri oppiaineiden sisältöjen hallinnasta (Luukkainen, 2004, 53–56), minkä vuoksi luokanopettajan tuli siis laajentaa tietämyksenä äärimmilleen tavoite-, oppiaine- ja oppilastietojen saralla. 1970-luvulla vuosikymmenen haasteeksi nousi kasvatustyötä lisäävät oppilaiden erilaiset oireilut ongelmista ja käytöshäiriöistä johtuen. Anttila (2014) väittää, että nuorison yleistynyt kurittomuus ei ollut ainoastaan koulun ongelma, vaan yhteiskuntatason haasteesta perinteisten isänmaallisten ja kristillisten arvojen rappeutuessa (Anttila, 2014, 138). Vaikutusmahdollisuuksien rajallisuus oppilaiden pahoinvoinnin oireiluun ja kasvatustyön painottuminen koulun vastuulle kodin sijaan on näennäisesti lisännyt opettajien painetta ja työmäärää samalla hyvinvointiin vaikuttaen. Uusikylä (2007) korostaa, kuinka karttakepin kanssa

uhkailut ja jälki-istunnot väistyivät ja opettajien tuli uhkailun, pelon ja ankaruuden tilalle löytää uusia ratkaisuja huonon käytöksen selättämiseksi. Hän jatkaa, että opettajuutta pohdittiin uudesta ja positiivisemmasta näkökulmasta, jolloin lähtökohtana ovat sääntöjen noudattaminen ja lujuus, koska ankaruus itsessään ei poista huonon käytöksen perimmäistä syytä, vaan aiheuttaa ei-toivottuja (tunne)reaktioita oppilaiden joukossa (Uusikylä, 2007, 110). Vaikka auktoriteetin rappeutumisen taustalla on ollut hyvä ajatus, se vähensi opettajien konkreettisia keinoja hyvän käytöksen vaatimisessa ja lisäsi rajojen kokeilua oppilaiden suunnalta. Yhteistyötä tarvittiin, koska luokanopettaja ei enää ollut luokkahuoneen hallitsija.

Asantin, Lehtisen ja Palosen (2002) mielestä ei ollut inhimillistä tai tuloksellista ladata tietämystä yhden ihmisen varaan, kun tarvittava tietämys voitiin jakaa useamman henkilön ja heidän panoksensa kesken (Asanti ym., 2002, 94–95). 1980-luvun tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden korostaminen lisäsi vaatimuksen opettajille kehittää ammattitaitoaan sekä itseään tiedollisilla ja taidollisilla tasoilla. Asantin ym. (2002) mukaan onnistuneet tulokset vaativat työyhteisöissä saumatonta yhteistyötä koordinaation ja tietolähteiden käytön keskinäisessä suhteessa. Jaetun asiantuntijuuden ja esimerkiksi yhteisopettajuuden lisääntyminen lähivuosina nähtiin Asantin ja kollegoiden mukaan olevan 1980-luvun näkemyksen konkreettinen ilmentymä yhteistyön ja toisilta oppimisen tarjoamien mahdollisuuksien huomaamisesta. Ihmissuhdeammattissa sosiaalisten taitojen hallinta nähtiin heidän mukaansa etuna ja voimavarana, kun oltiin uuden edessä ja tarvittiin tukea omalta työyhteisöltä. Asantin ja kollegoiden mielestä ilmiö luo osaltaan haasteita yhdessä jaetun asiantuntijuuden työyhteisöön sopeutumisen kanssa, jos henkilölle on luontevinta toimia itsenäisesti (Asanti, Lehtinen & Palonen, 2002, 94–95).

4.3 1990–2000-luvut: (luokan)opettaja ystävänä ja laaja-alaisena osaajana

Luukkaisen mukaan (2004) 1990-luku nähdään opettajuuden muuttumisen kriittisenä kohtana, koska tämän jälkeen opettajuus muuttui vuosikymmenten totutun kurinpitäjän sijasta ohjaavaksi kaveriksi (Luukkainen, 2004, 53–56). Eloranta ja Virta (2002) pitävät keskeisenä muutoksena luokanopettajan roolin siirtymistä tiedon jakajasta oppilaiden oppimisprosessien tukijaksi ja ystävänkaltaiseksi ohjaajaksi aktiivisessa erilaisia opetusmenetelmiä ja -välineitä hyödyntävässä oppimisympäristössä (Eloranta ja Virta, 2002, 133–139). Perinteisen opetustekniikän rinnalle nousi siis näkemys kokonaisvaltaisemmasta prosessista, jonka onnistumiseksi

luokanopettajan tulisi perehtyä opetussuunnitelman, opetuksen järjestämiseen ja luomiseen menetelmien ja materiaalien kautta sekä omiin oppilaisiinsa yksilöinä. Luukkaisen (2004) mainitsee edellä mainittujen tekijöiden yhteyden oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen (Luukkainen, 2004, 55–56). Lisäksi Elorannan ym. (2002) mukaan alettiin ajatella, että tietoteknisten välineiden hallinta, kriittinen yhteiskunnallinen vaikuttaminen ja itseään jatkuvasti kehittävä asiantuntijuus ovat luokanopettajalle välttämättömyys. He lisäävät, että työn luoteen muuttuminen on luonut tilaa persoonalliseen työn toteuttamiseen sekä tehnyt luokanopettajastakin oppijan muiden joukossa, mikä on johtanut siihen, että oppiaineen sijasta luokanopettajan tulee sitoutua oppilaaseen ja tämän oppimiseen (Eloranta & Virta, 2002, 133–139). Parker, Martin, Colmar ja Liem (2012) korostavat koulun olevan tästä lähtien saavutuskenttä oppilaiden tavoin myös opettajille, jotka määrittelevät työssä menestymisensä yksilöllisesti ja siten saavuttavat opettamiselle asettamia tavoitesuunnitelmia tuloksellisesti (Parker, Martin, Colmar & Liem, 2012). Luokanopettajan oppimisen korostaminen muodosti laaja-alaisen osaajan roolin.

2000-luvulla opetussuunnitelmaan tiukempi sitoutuminen vaikutti opettajien työmotivaatioon ja sitoutumiseen laadukkaan ja yhdenvertaisen opetuksen tarjoamiseen, jota vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostettiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, Perusopetuksen arvoperusta). Kasvatusvastuun lisäksi opettajien vastuulle tuli perustuslaissa määritelty yhteiskunnallinen tehtävä eli oppivelvollisuuden suorittamisen varmistaminen ja jatko-opintoihin kannustaminen (Perustuslaki 16§). Tieto- ja viestintäteknologian lisääntyminen loi luonnollisesti vaatimuksia laitteiden käyttämisestä osana opetuksen järjestämistä, sujuvan viestinnän varmistamista ja sähköisten opetusmateriaalisen hyödyntämistä. Luokanopettajan useat roolit ja moniammatillisen työyhteisön jäsenenä oleminen loi laajat vastualueet myös ammatin rajojen yli esimerkiksi Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2020) mainitseman velvollisuuden lastensuojeluilmoitusten tekemisen myötä (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2020), minkä vuoksi Anttila (2014) huomauttaa, ettei kutsumusta saa hyväksikäyttää suhteessa työmäärään ja palkkatasoon (Anttila, 2014, 131). Velvollisuuksien ja vastualueiden lisäämisellä saatiin varmistettua oppilaiden hyvinvointi koulukontekstissa opettajien jaksamisen kustannuksella. Vaatimus yksilöllisestä huomioimisesta ja huolen arvioinnista jatkotoimenpiteiden kannalta oli lisä muiden työnkuvaan kuuluvien työtehtävien ohella, jolloin siihen paneutumiselle ei voitu antaa sen ansaitsemaa painoarvoa ilman kuormittavaa vaikutusta. ”Pakko” oli keino vaatia toimia, mutta niiden vaikutus työntekijään itseensä sivuutettiin, kunhan lopputulos oli haluttu. Keskeinen muutos luokanopettajan työssä oli työtehtävien laadun muutos velvoitettaviin lakien ja asiakirjan (opetussuunnitelman) korostamisen myötä.

4.4 2010–2020-luvut: asiantuntija haasteiden edessä

2010- ja 2020-luvut ovat olleet suurta muutosten aikaa koulun pyrkiessä edelleen toteuttaa kasvat- ja opetustehtäväänsä. Vuonna 2016 käyttöön otetun vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin on lisätty mainintoja kielitietoisuudesta, monikulttuurisuudesta ja tasa-arvoisuudesta sekä useista uusista huomioon otettavista arkipäivän ilmiöistä, kuten inklusiosta ja kielitietoisesta opetuksesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet). Kulttuuritason muutokset vaikuttavat koulumaailmaan kohdistuneisiin eri perheiden tarpeisiin ja niistä lähtökohdista ponnisteleviin oppilaisiin. Yli-Luoman (2003) mukaan kotiolojen taustalla vaikuttavat epävakaaat asiat kuten huoltajien työttömyys, eriarvoistuminen tai rasismi, joilla on vaikutus oppilaan ja luokanopettajan väliseen interaktioon (Yli-Luoma, 2003, 26–27). Tiedon saaminen auttaa kuitenkin oppilaiden tukemista, kun nykyisin huomataan mahdolliset oppimis- ja keskittymisvaikeudet ja niihin voidaan tarjota apua menestyksekkäästi kolmiportaista tukea hyödyntäen.

4.5 Muutokset pähkinäkuoressa

1950-luku loi pohjan luokanopettajan aseman ja siihen ladattujen odotusten syntymiselle luomalla näkemyksen mallikansalaisesta, jonka esikuvaa seuraamalla saavutetaan sivistykselliset tiedot ja yhteiskunnan silmissä ”oikean” elämän elämisen taidot. Arvostetusta luokanopettajasta tuli myös yhteistyökykyinen ja ammattilaiseksi luonnehdittu kasvattaja, minkä mahdollistamiseksi moninaisten roolien taitajalle annettiin autonomisempi ote tehdä työtään 1960-luvulta lähtien. Tiedollisten taitojen äärimmäinen hallinta ja sen tavoittelu alkoivat korostua 1970-luvulle tultaessa. Samaan aikaan kasvatusvastuu siirrettiin kodilta koulun vastuulle. Aikakauden haasteeksi nousivat yhteiskuntatasolla vaikuttaneet isänmaallisten arvojen rappeutuminen, minkä seurauksena opettajien pitkään säilynyt kunnioitus ja auktoriteetti kokivat rajun laskun, minkä myötä myös luokanopettajien keinot puuttua oppilaidensa pahoinvointiin vähenivät. 1980-luvulla huomattiin yhteistyön ja etenkin jaetun asiantuntijuuden tuomat mahdollisuudet ihmissuhdeammattissa, jolloin sosiaalisten suhteiden merkitys korostui. 1990-luku on kehityskaaren kriittisin kohta, koska silloin luokanopettaja alettiin nähdä oppilaiden ystävänkaltaisena ohjaajana totutun ylemmän auktoriteetin sijaan. Tiedon jakamisen sijaan alettiin keskittyä kokonaisvaltaiseen oppimisprosessien tukemiseen huomioimalla muun muassa oppimisympäris-

töt, -menetelmät, -välineet, yksilöllisyys sekä opetussuunnitelman antamat ohjeet. Itsensä kehittämisen, persoonallisemman työotteen mahdollisuus, kriittisyys ja tietoteknisten välineiden yleistymisen loivat lisää vastuuta ja työnkuvan laajenemista, mutta antoivat tilaisuuksia opettajille olla oppijan roolissa. 2000-luvulla ammatin rajat venyivät ja opettajilta alettiin vaatia oppivelvollisuuden suorittamisen varmistamista entistä tiukemmin, jolloin vastuun ja velvollisuuksien kirjo kasvoi. 2010-luvulta 2020-luvulle eli tähän päivään saakka merkittävänä muutoksena nousee esille muutoksiin vastaamisen haasteet, kun uusia tarpeita kumpuaa kulttuuritason muutoksista opetukseen esimerkiksi tuen tarjoamisen muodossa. Yksilöllisemmän perehtymisen myötä resurssien puute ja työssä jaksamisen heikkous ovat alkaneet korostua entisestään vuosikymmenten muutosten tullessa toistaiseksi päätökseen.

5 Muutosten ilmeneminen nykypäivän luokanopettajuudessa

Voidakseni hahmottaa muutosten ilmenemistä ja vaikutusta nykypäivän luokanopettajan työstä suoriutumiseen peilaan edellisessä osiossa käsittelemiäni luokanopettajuuden kokemia muutoksia suhteessa nykypäivän luokanopettajuuteen. Kuten muutoksista voidaan huomata, ne käsittelevät laajaa kenttää, jolloin ilmenemistä tapahtuu opettajuuden määrittelyssä, työnkuvassa, opetus- ja kasvatustyössä, yhteistyön toteuttamisessa sekä vapaa-ajan kontekstissa. Tutkimuksessani korostuva muutosten laajuus tekee ilmiöstä kokonaisvaltaisen ja luo yhteyden työhyvinvoinnin välille. Tutkin muutosten ilmenemistä nykypäivän kontekstissa ajankohtaisen tiedon saamiseksi, mikä toimii edellytyksenä työhyvinvoinnin aspektin kriittiselle tarkastelulle. Ilmeneminen itsessään paljastaa onko muutos työhyvinvointia tukeva vai laskeva tekijä, mutta tutkijana minun on otettava huomioon myös useiden tekijöiden yhteisvaikutus, jolloin yksittäisten tekijöiden roolin suuruutta on lähes mahdotonta osoittaa ilman suorien kausaalisuhteiden selvittämistä.

Koulumaailma ja luokanopettajat alan ammattilaisina ovat jatkuvien muutosten alaisena, jotta he voivat vastata nykypäivän uusiin kehittyviin tarpeisiin. Koulutyön luonne Tapanisen (2006) kuvailemana on muuttunut opettajakeskeisestä oppilaskeskeisyyteen ja heidän tarpeidensa mukaisien opintojen varmistamiseen opetussisältöjen, -välineiden, -menetelmien, työn ja päivän rytmityksen osalta (Tapaninen, 2006, 55). Jatkuvat muutokset vaativat luokanopettajilta sopeutumiskykyä ja epätietoisuuden sekä epävarmuuden sietämistä. Esimerkiksi uudet ratkaisut haasteisiin ovat kokeiluja, joiden onnistuminen voidaan havaita vasta tietyn mittaisen kokeilujakson jälkeen.

Luokanopettajuuden kokemia muutoksia on perusteltu Rantalan, Salmisen ja Sántin ym. (2013) mukaan sillä, että asiantuntijaksi kasvaminen ei edellytä kädestä pitäen tapahtuvaa ohjaamista, vaan vastuun ottamista ja itsenäistymistä. Prosessiin on lisätty näkemys opettajien työhön liittyvien kysymysten prosessoinnista yhdessä ryhmäelementin säilymiseksi sekä vaatimusten asettamisesta, koska luokanopettajista halutaan kouluttaa myös omaa työtänsä kehittäviä ja tutkivia asiantuntijoita, jotka kykenevät sietämään muutosta ja kehittämään itseään (Rantala ym., 2013, 191–192).

5.1 Luokanopettaja esikuvana

Osana luokanopettajuutta kohtaan asetetuista odotuksista on käsitys esikuvana olemisesta. Käsitteiden juuret löytyvät historiasta ammatin kehittymisen alkua ajoilta, jolloin Anttilan (2014) mukaan puhuttiin yhteisöä palvelevasta mallikansalaisesta ja kansankynttilästä (Anttila, 2014, 119). Lanan (2017) mainitsee, kuinka normatiiviset oletukset opettajuudesta muodostuvat ilman virallisia ohjeistuksia sosiaalisissa kanssakäymisissä. Hän jatkaa, että jo olemassa olevat lähes muuttumattomat käsitykset saavat luokanopettajat opiskeluvaiheessaan määrittelemään ”hyvän opettajan” niiden mukaan (Lanas, 2017). ”Hyvää opettajaa” ei voida kuitenkaan tarkoin määrittellä, mutta yleisesti muotoutunut käsitys ohjaa mahtumaan kyseiseen opettajan muottiin.

5.1.1 Millainen luokanopettajan tulee olla?

Vaikka Rauramon (2004) huoli työn luonteen muuttumisesta psyykkisesti raskaammaksi (Rauramo, 2004, 90) asettaa vaatimuksen tietyistä luonteenpiirteistä alalla pärjäämiseksi, ei voida Lanaksen (2017) mukaan määrittellä ”hyvää opettajaa”. Hänen mukaansa luokanopettajaksi opiskelevan on osattava tulkita sosio-kulttuurihistoriallinen konteksti sekä ympäristönsä odotukset siitä, mitä saa ja ei saa olla esimerkiksi ulkoisen habituksen, tunteiden näyttämisen ja puhetyylin osalta. Lanas jatkaa, että luokanopettajuus ei ole sitä mitä jokainen kokee itse tai ei koe olevansa, vaan mitä hän tekee (Lanas, 2017), jolloin työ ja persoona eivät ole yksi ja sama käsite ja määrittele toinen toistaan. Erilaiset opettajatyylit sopivat erilaisille oppilaille, joten yhteen muottiin mahtuminen ei ole kannattavaa. Vaikka edellä mainittu ilmiö on alalla tiedostettu fakta, yhä useampi luokanopettaja kokee tarpeelliseksi varovaisuuden oman itsensä ulosannin suhteen. On psyykkisesti kuormittavaa joutua miettiä itselleen toista ”minää”, koska se on sosiaalisesti hyväksytympi. Lanas (2017) toteaa, että ajatus ”jokainen opettaja on hyvä opettaja” ei toteudu itseen ja toisiin kohdistuvan tietoisesti kontrollin takia. Oman persoonan ja työn yhteensovittamisen haastetta voidaan perustella hänen mukaansa sillä, että käsitys opettajuudesta on jo olemassa useiden ihmisten, asiayhteyksien ja kilpailevien tietojen toimesta. Hän tuo esille myös ajatuksen ”muottiin” mahtumisesta, mikä saa epäilemään alalle sopivuutta. Lanas lisää, että ”muottiin” mahtuminen liitetään esikuvana olemiseen (Lanas, 2017), jolloin sen rikominen on haastavaa sen historian takia.

Ainoaksi perustelluksi vaatimukseksi luokanopettajalle voidaan asettaa yhä nykypäivänä Tamminen (2010) perustelujen mukaan ääni, koska luokanopettajat lukeutuvat ammattiäänenkäyttäjiksi, joiden tärkein työväline luonnollisesti ääni on. Hän nostaa esille esiintymisammatin

edellyttämän yhtäjaksoisesta käytettävän, ponnisteluja vaatimattoman, selkeän, kuuluvan ja kestävä äänen, jota voidaan hyödyntää viestintätilanteissa ja oppilaiden tiedon vastaanottamisessa (Tamminen, 2010, 25). Ilman ääntä työn tekeminen on lähes mahdotonta, mutta esimerkiksi ulkoisella habituksella ei ole suoranaista havaittavaa vaikutusta työsuorituksen laatuun, mikä ei kerro luokanopettajasta ihmisenä, vaan todellisuuden kohtaamisen tasosta.

5.1.2 Esikuvana olemisen kokonaisvaltaisuus

Kasvatusaloilla työskentelevien ihmisten on huomattu Perkiö-Mäkelän (2006) mukaan vähemmän päihdeaineita nauttiviksi, normaalipainoisiksi ja aktiivista elämäntapaa harjoittaviksi. Hänen mukaansa työnantajan tuella terveyden tukemiseksi on keskivertoa parempi osuus (Perkiö-Mäkelä, 2006, 77). Ajatus nuhteettoman elämän suorittamisesta näkyy nykypäivänä tehtyjen elämäntapavalintojen kautta sekä esimerkiksi sosiaalisen median käytössä, jolloin esikuvana oleminen kokonaisvaltaistuu töiden lisäksi vapaa-ajalle. Uusikylä (2007) kertoo opettajien fyysisen kunnon ja elintapojen tason juurien sijoittuvan jo 1920-luvulle, jolloin ”täydellisyyttä” hipovaa elämää vaadittiin merkittävän aseman arvostuksen osoituksena (Uusikylä, 2007, 50). Yksityisyyden suoja sosiaalisessa mediassa ei ole ainoa syy tarkoin rajatulle seuraajakunnalle, koska luokanopettajan on mietittävä sosiaalisessa mediassa antamaa kuvaansa suhteessa ammattiinsa, koska esimerkiksi tuleva työnantaja tai tulevan oppilaan vanhempi voi nähdä kuvat tai postaukset ja luoda näin ennakko-oletukset epäpätevydestä.

Hyvinvoinnin ja terveellisten elintapojen esikuvina opettajien tulee näyttää esimerkkiä myös työstä palautumisen suhteen oppilaille, jotta heille syntyy terve näkemys työn ja vapaa-ajan erottamisesta hyvinvoinnin tukemisessa. Työmatkaliikunta ja kouluruokailu ovat esimerkkejä toiminnan konkreettisesta ilmenemisestä koulukontekstissa, mutta vapaa-ajalle kuuluvista asioista kuten harrastuksista, levosta ja ystävien näkemisestä tulisi myös puhua ilman häpeää omien sanojen ja tekojen ristiriitaa. Rauramo (2004) mainitsee, kuinka työelämän haasteeksi on noussut kykenemättömyys tarjota riittäviä mahdollisuuksia rentoutua ja palautua työstä tehokkuuden ja stressittömyyden tukemiseksi (Rauramo, 2004, 69). Palautumisen vähyys korostaa Kääriäisen (2018) mainitseman opettajille tyypillisen liiallisen ja ylivoimaisen työmoraalin (Kääriäinen, 2018) takia, koska se saa vaistomaisesti hoitamaan juoksevia asioita, selvittämään oppilaiden välisiä ongelmatilanteita tai valmistelemaan tulevia oppitunteja energiakulutuksen minimoimisen sijaan. Oletukset arkipäivien säännöllisen perustyöajan välituntien aikaisista tauoista, viikonloppuvapaista ja pitkistä kesälomista eivät kohtaa käytännön kanssa, jos aikaa

ei jää Rauramon (2004) korostamalle ”aivot narikkaan”- tyyppiselle tekemiselle, mikä edesauttaa mielen rentoutumista ja työstä palautumista, jotta voimavarat latautuvat ja pystyy orientoitumaan uusiin haasteisiin (Rauramo, 2004, 69).

5.2 Moninaiset roolit

Luokanopettajuus rakentuu moninaisten roolien ja näiden tuomien erinäisten työtehtävien samanaikaisesta hallinnasta sekä kasvatus- ja opetustyön suorittamisesta. Tamminen (2010) kiteyttää perustan rakentuvan jokaiselle koulutusasteelle tyypillisistä piirteistä sekä jatkumon mahdollistavista yhdistävistä tekijöistä (Tamminen, 2010, 9). Työnkuva jakautuu kasvatus- ja opetustyöhön, jolloin opetussuunnitelman ohjaaman aineopetuksen lisäksi on huomioitava kasvatuksen vaatimuksen tuoma elementti. Tamminen (2010) jatkaa moninaisen työnkuvan ajatusta sillä, että työnkuva ei rajoitu totutun opetustyön rajoihin, koska luokanopettajien tulee tehdä opetussuunnitelmatyötä, suunnittelu- ja kehittämistehtäviä, laadunarviointi- ja varmistustyötä sekä yhteistyötä sisäisten ja ulkoisten tahojen kanssa medialukutaidon ja tietoteknisten välineiden hallinnan lisäksi (Tamminen, 2010, 9–10). Työnkuvan jaottelut pitävät sisällään pienempiä työllistäviä huomioitavia asioita, kuten esimerkiksi eriyttämisen, tuen, havainnollistamisvälineiden ja ilmiö – ja kokemusperäisen oppimisen varmistamisen, jotka kumpuavat opetussuunnitelman kokemisista muutoksista.

Opetustyön ohella joskus jopa piilossa tapahtuvan kasvatustyön on oltava tavoitteellista kodin asettaman kasvatusvastuun siirtämisen ja siten seurautuvan kasvatusvelvollisuuden muodostumisen myötä, jotta voidaan saavuttaa haluttu päämäärä kasvun suunnan, henkisen kehityksen ja yksilöllisten ominaisuuksien suhteen. Kansallisten arvojen muuttumisen seurauksena syntyneen luokanopettajan työnkuvan toisen painopisteen omaksuminen ei ole tapahtunut haasteitta, sillä sisällöllisesti ennalta määrättyjä seurattavia ohjeita ei ole annettu kuten esimerkiksi opetussuunnitelmaan pohjautuvassa opetustyössä, sillä kasvatustyö tapahtuu koulukontekstin arkipäivän tilanteissa. Jotta yhteiset säännöt, toimintaperiaatteet ja hyvät yleiset käytöstavat omakсутtaisiin, luokanopettajan on toimittava esimerkillisesti samalla huomioiden ja painottaen tilanteissa käytettäviä sanoja, äänenpainoja, ilmeitä ja eleitä oppimiselle alttiiden lasten seurassa. Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007) nostavat esille sosiaalisen ympäristön vaikutuksen skeemojen eli sisäisten mallien omaksumiselle ja muokkaamiselle fyysisen ympäristön ja perinnöllisten tekijöiden lisänä (Lehtinen, Kuusinen & Vauras, 2007, 102). Aikuiset nähdään usein esi-

kuvina ja roolimalleina, minkä vuoksi Kajander (2020) kertoo heidän toimintansa, tunnesäätelyn sekä käyttäytymisen säätelyn jäävän lasten mieleen, jolloin käytettyjä ratkaisuja hyödynnetään vastaavissa eteen tulevissa tilanteissa (Kajander, 2020). Opettajille jäävä vastuu kasvatussuunnan päättämisestä on suuri ja aiheuttaa ristiriitoja kodin eriävien näkemysten kanssa, koska jokaisen kodin kasvatusmetodeja määrittävät useat tekijät kuten arvot, taustat ja nykyinen tilanne, joita osakseen haastaa muuttuva yhteiskuntarakente. Yhden yhteisen linjan löytäminen on lähes mahdottomuus, minkä kanssa luokanopettajat kamppailevat jokaisen oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa.

Moninaisten roolien kirjo rakentuu velvollisuuksista, odotuksista, arkipäivän tilanteista selviämisestä ja oman ammatillisen identiteetin kehityksestä, jolloin luokanopettaja on oppilaalle sekä ohjaava auktoriteetti että ystävä tai varavanhempi koulukontekstissa ja kaikkea tältä väliltä. Muutosten myötä seurannut roolien kirjon kasvu asettaa vaatimuksen sopeutua useisiin rooleihin yhtäaikaaisesti, jolloin yksittäiset (rooli)suoritukset kärsivät käytettävissä olevan huomion ja paneutumisen vähäisyyden takia. Ammatin rajat ylittävät tilanteet vaativat myös valmiuksia toimia, jos kyseessä on oppilaan sairaskohtaus tai välitöntä ensiapua vaativa tilanne, jossa kouluterveydenhoitaja ei ole ensimmäisenä paikalla. Vastuu tehtävän loppuun saattamisesta ei jää kuitenkaan luokanopettajalle, kunhan hän ohjaa oppilaan oikean ammattihenkilön luokse. Tamminen (2010) mukaan oppilaiden ja heidän oppimisprosessiensa päivittäinen kohtaaminen voi olla yksi työn palkitsevimista tai rasittavimmista tekijöistä (Tamminen, 2010, 9–10). Ihannetilanteen eli yksilöllisen paneutumisen toteutumatta jääminen on seurausta kiireestä ja resurssien puutteesta. Tamminen (2010) mukaan kiire, tehokkuusvaatimukset ja haastavien tilanteiden kohtaaminen ovat arkipäivää (Tamminen, 2010, 9–10), jolloin niihin on ammatillisena osattava suhtautua sekä oppilaita että omaa työhyvinvointiaan ajatellen mentaliteetilla ”teen sen minkä pystyn”. Tähän mentaliteettiin lukeutuu myös moninaisten roolien ja niihin lukeutuvien lukuisten työtehtävien yhteensovittaminen, mikä tuo työt vapaa-ajalle vaikuttaen palautumisen tason heikkouteen.

Ei ole yllättävää, kun Tamminen (2010) nostaa esille faktan opettajien kuulumisesta kuntasektorin vähiten työstään poissa oleviin ryhmiin (Tamminen, 2010, 25). Tikkanen (2018) korostaa etenkin raadollisista kilpailutilanteista ja löytyvistä korvaajista johtuvaa määräraakaisten luokanopettajien vaikenemista työuupumuksestaan (Tikkanen, 2018). Tunnollisuus, pelko oman viran jatkuvuudesta tai asemasta työpaikalla tuovat luokanopettajat sairaanakin töihin. Tamminen (2010) huomauttaa, että ammattiäänenkäyttäjinä sairastuminen voi koskea uupumuksen, flunsa-

san tai mahataudin sijaan yskää, käheyttä tai erilaisia hengitystieinfektioita, jotka itsessään olisivat riittävä syy (ääni)levolle ja parantumiselle (Tamminen, 2010, 25–26). Ilmiön raukeaminen edellyttää parempaa työsuhteturvaa ja osaamista sitä kilpailuttavana tekijänä, mikä on Rauramon (2004) mukaan yksi hyvinvoinnin lähteistä. Hän kaavailee osaamista myös turvallisuutta lisäävänä tekijänä, oivallusten ja ilon mahdollistajana, työtehon lisääjänä sekä häiriötekijöiden ja työn virheiden vähentäjänä. Positiivinen vaikutus ylittää hänen mukaansa työn lisäksi vapaaajalle, koska aikaa jää siitä nauttimiseen harrastusten sekä työstä palautumisen parissa (Rauramo, 2004, 26).

Mether (2018) kertoo artikkelissaan, kuinka luokanopettajat kokevat muutosten antajien ajattelevan niiden olevan hyviä, vaikka käytännön tasolla muutoksia ei voida toteuttaa halutulla tavalla ilman jonkin muun asian kokemaa syrjäyttämistä (Mether, 2018). Käytäntö ja ajatukset ideaalitulanteesta eivät kohtaa, jos opettaja on kaiken toiminnan alullepanija. Methen (2018) tuo esille opettajien kokemuksia siitä, että heidän tärkeiksi kokemia asioitaan ei ehditä opettaa, kun tilaa on tehtävä muuttuvan opetussuunnitelman mukaisille uusille ilmiöpohjaisille kokonaisuuksien hallinnalle. Hän lisää, tämänkaltainen opetus ja erikoisviikkojen tuoma lisätyömäärä näkyy nostavana tekijänä stressitason eikä palkan suhteen. Methen korostaa artikkelissaan myös, kuinka digiloikan seurauksena oppimisen itseisarvo on siirtynyt tietoteknisten välineiden hallinnalle (Mether, 2018), minkä seurauksena perimmäinen ajatus ja perusasiat jäävät taka-alalle. Ilmiöllä on vaikutus oppilaiden tulevaisuudelle, mitä taitoja koulussa opetetaan ja kuinka paljon, jolloin kenttätöiden tekijöiden eli luokanopettajien esittämä huoli on perusteltu. Se jos jokin kertoo paljon, kun muutosten laadusta puhuttaessa luokanopettajat ovat ensisijaisesti huolissaan oppilaista itsensä sijaan.

5.3 Luokanopettaja kaverina

1970-luvun vaikutus auktoriteetin rappeutumiselle on nähtävissä nykypäivänä, kun hallinnan tunteen menettäminen, käytöshäiriöt ja ongelmatilanteet kouluissa ovat lisääntyneet Anttilan (2014) mainitsemien vuosikymmenen yhteiskuntatason muutoksen eli kaupungistumisen seurauksena johtuneiden tasa-arvon aatteiden myötä (Anttila, 2014, 119). Anttilan (2014) arviot yhteiskuntatason arvojen suuntamuutoksista ovat lisänneet opettajien vastuuta kurin pitämisessä kodin ylitse ilman annettuja edellytyksiä siihen (Anttila, 2014, 138). Entisajalta jääneet

mielikuvat karttakepistä ja luokan nurkkaan jäähyllä joutumisesta varjostavat mielikuvia opettajien auktoriteetin asemasta ja kurista osana kasvatusta, vaikka ne eivät vastaa todellisuutta, sillä Opetusalan eettisen neuvottelukunnan (2015) mukaan fyysisestä vuorovaikutuksesta kuten kosketuksesta käydään paljon keskustelua. He jatkavat, että opettajien on kunnioitettava oppilaiden fyysisestä koskemattomuutta jo opetustyyliinsä, jolloin ei esimerkiksi voida asettaa kättä oppilaan selälle kannustavasti olettaen, että se on oppilaan mielestä hyväksyttävää, jolloin lähtökohdat suuremman mittakaavan ongelmille syntyvät. Esimerkiksi ongelmatilanteista Opetusalan eettinen neuvottelukunta nostaa oppilaiden keskiset riitatilanteet ja haastavaan käytökseen puuttumisen oppituntien aikana (Opetusalan eettinen neuvottelukunta, 2015).

Kun paneudun tarkemmin käytöshäiriöihin ja niiden syntymiseen johtuviin tekijöihin luokahuoneessa, ajattelen, että ne voivat johtua joko liiallisesta vapaudesta tai ”pakottamisesta” eli oppilaan tuntemuksista liian rajallisista ja epämielekkäistä vaihtoehtoista. Uusikylä (2007) korostaa, kuinka luokanopettajan tulisi ammattitaitonsa varjolla olla kannustava ja suunnitella opetuksensa monipuolisesti erilaisia työtapoja ja -välineitä hyödyntäen sekä pitämällä sopivan haastavuuden elementin mielekkyyden ja motivaation säilymiseksi (Uusikylä, 2007, 110). Tästä päätellen luokan häiriökäyttäytymiset ovat luokanopettajasta ja hänen ammattitaidon puutteestaan johtuvia sen sijaan, että syynä ajateltaisiin olevan auktoriteetin tuoman aseman puuttuminen. Herää ristiriitatilanne, kun luokanopettajalta odotetaan itsensä ylittävää suoritusta, jonka vastalahjaksi saa kaikkea muuta kuin arvostusta osoittavaa käytöstä ja kiitosta.

Uusikylä (2007) korostaa, kuinka selkeät säännöt ja lujuus ovat osoitus johdonmukaisesta käytöksestä (Uusikylä, 2007, 110). Auktoriteettiasemaa voi siis tahattomasti rappeuttaa vasten tahtoaan, jos ei toteuta sovittuja seurauksia tai rangaistuksia huonosta käytöksestä tai toteuttaa voimakkaista tunnereaktioista johtuvia joukkorangaistuksia yksilörangaistusten sijaan. Uusikylä (2007) lisää, että lujouden ja ankaruuden erottaa viha ja uhkaukset (Uusikylä, 2007, 110). Kun asemansa ja uskottavuutensa oppilaiden silmissä menettää esimerkiksi tyhjien lupausten myötä, se on haastavaa ansaita takaisin. Uusikylä (2007) mainitsee, kuinka opettajan teot merkitsevät enemmän kuin sanat (Uusikylä, 2007, 112). Luokanopettajan lähtökohtainen tehtävä on olla aikuinen ja rajojen asettaja, jolloin asemasta on pidettävä kiinni ilman, että kasvatetaan ongelmaa, jolloin Uusikylä (2007) kuvailee oikeanlaista kurinpitotyyliä selkeäksi ja lujaksi ilman ankaruutta. Hän korostaa myös ennaltaehkäisevää toimintaa käytöshäiriöiden suhteen (Uusikylä, 2007, 112). Lahjonta tai ongelman sivuuttaminen huomioimattomuudella eivät ole pitkäaikaisia ratkaisuja, vaan osoitus oppilaalle, että luokanopettaja neuvottelee asioista oppilaan kanssa, jolloin oppilas nousee samalle tasolle aikuisen kanssa auktoriteetin näkökulmasta.

Edellä mainittu ilmiö on seurausta Anttilan (2014) mainitsemista kaupungistumisen mukana syntyneiden tasa-arvoisten aatteiden linkittymisestä koulumaailmaan ja oppilaiden kohtaamiseen (Anttila, 2014, 119).

Kodin kasvatuksen roolin pieneneminen on vaikuttanut huoltajien tapaan ottaa vastuuta ja oppilaiden tahtoon kokeilla rajojaan. Aikuisen asema ei merkitse automaattista kunnioitusta, jos auktoriteetteina koetut vanhemmat eivät vaadi koulussa vallitsevaa toimintakulttuuria myös kotona. Toimi synnyttää ristiriidan, jonka myötä oppilas voi tulkita käytöksen oikeutetuksi koulukontekstissa. Luokkahuonetilanteet ovat hektisiä ja tarkoin aikataulutettuja, jolloin ongelmallisen käytöksen esiintyminen vaikuttaa kanssaoppijiin, mutta myös tunnin kulkuun häiritsevästi. Resurssien vähäisyyden takia kärsivällisyyttä vaativat tilanteet ovat paisuneet entisestään, kun Jokisen (2020) mukaan oppimisryhmissä on yhä enemmän oppimis- ja keskittymisvaikeuksista kärsiviä oppilaita, joille parempi paikka olisi pienryhmässä (Jokinen, 2020) ja rajoja kokeillaan muiden toimesta. Luokanopettajat kokevat epäonnistuvansa työssään, jos oppisisältöjä ei hallita, huonoa käytöstä ei saada kuriin ja oppilaat jatkavat pahoinvointinsa oireilua. Ilman oppilaiden suunnalta tulevaa kunnioitusta, riittäviä resursseja ja kodin tukea kasvatus-työssä huonon käytöksen ongelma säilyy ja johtaa myös luokanopettajien oireiluun.

5.4 Jaettu asiantuntijuus

Suurten ryhmäkokojen yleistyminen sekä 1980-luvulle juurensa asettava Tammisen (2010) maininta luokanopettajan työn luonteen muuttumisesta itsenäisestä toimijasta yhteistyön harjoittajaksi (Tamminen, 2010, 9) on luonut jaetun asiantuntijuuden ilmiön sekä yhteisopettajuuden hyödyntämisen, mikä koetaan sekä oppilaita että opettajia tukevana ratkaisuna sen mahdollistaessa oppituntien aikaisen eriyttämisen ja asiantuntijuuksien yhdistämisen.

Opettajamitoitusta ei ole säädetty laissa, jolloin perusopetuksen ryhmäkoot vaihtelevat kunnittain arvioidusti noin 15:sta ja +25:den oppilaan välillä. Tapaninen (2006) mainitsee ryhmäkoon lisäksi mahdollisen ikäjakauman vaihtelevuuden (Tapaninen, 2006, 55). Jokinen (2020) mainitsee ryhmäkoon olevan ratkaisevassa asemassa opettajien kuormitustekijöiden ja opetuksen laadun suhteen. Hän korostaa, että yhä useampi oppilas suorittaa oppivelvollisuuttaan yli 25 hengen opetusryhmissä, joissa myös oppisvaikeuksien kanssa kamppailevien määrä on vaihteleva (Jokinen, 2020). Methier (2018) mainitsee artikkelissa lähes kolmasosan luokan oppilaista tarvitsevan nykypäivänä oppimisen tukiratkaisuja edes jossain muodossa (Methier, 2018). Jotta jokaiselle oppilaalle voitaisiin antaa riittävästi aikaa, Laakso (2019) määrittelee ryhmäkooksi

alkuopetuksen 1–2 luokille 18 oppilasta ja perusopetuksen luokille 3–9 20 oppilasta. Erityisopettajan suhteen tulisi hänen mukaansa olla 1:100 lukuun ottamatta esi- ja alkuopetuksen tarvetta 1:50 (Laakso, 2019). Resurssien mukaan koulunkäynninavustajia ja jakotunteja voidaan hyödyntää liiallisen kuormituksen yhden henkilön varaan vähentämiseksi, mutta se ei poista todellista ongelmaa Metherin (2018) mainitsemasta resurssien puutteesta, mikä on seurausta hallituksen koulutusleikkauksista (Mether, 2018). Tästä päätellen nykypäivän suuremmat heterogeeniset ryhmät eivät ole ihannelukujen kanssa samassa suhteessa, jolloin luokanopettajan kuormitusmäärä on kasvussa ja oppilaiden saaman opetuksen laatu voi kärsiä.

Toom (2008) kertoo, kuinka hiljainen tieto koskee sekä yksilöä että kollektiivisia yhteisöjä, joiden jäsenenä yksilöt ovat. Hiljaisen tiedon määrittely riippuu hänen mukaansa kontekstista, mutta sosiaalisen elementin ja jaetun yhteisen tietopohjan voidaan katsoa sisältyvän sen määrittelmään (Toom, 2008, 33–34). Voidaan ajatella, että yhteisön noviisit ja ammattilaiset herättävät toistensa hiljaista tietoa aktiiviseksi. Toom (2008) nostaa esimerkiksi opetustilanteissa hiljaisen pedagogisen tietämyksen avulla löydetyt ratkaisut ennakoimattomiin tilanteisiin oppitunnin jatkuvuuden ja sujuvuuden takaamiseksi. Pedagoginen ajattelu sisältää hänen mukaansa sekä intuitiivista päätöksentekoa että reflektiota, koska opettajat tekevät jatkuvasti päätöksiä työssään (Toom, 2008, 164;167). Jokainen luokanopettaja muodostaa omat näkemyksensä, tapansa ja uskomuksensa oman professionsa kanssa osana opetustyötään, jolloin perusta yhteistyölle on monipuolinen ja toista tukeva. Yhteistyö voi kuitenkin hiljentää tietoa, jos toinen osapuoli on hallitsevampi ja persoonallisuudet toisiinsa nähden liian erilaisia, jolloin haasteita kohdistuvat ihmissuhteen ylläpitämiseen. Jaetussa asiantuntijuudessa on kyse ongelmien kohtaamisesta käytännön tilanteissa ja niistä selviytymisessä ainekohtaisen didaktiikan sijaan, jolloin kokemuksen ja uutuuden yhdistelmä voi tuottaa toimivia tapoja yksilösuoriutumisen sijaan.

Työkulttuurissa tulisi Rauramon (2004) mukaan vallita yhteisymmärryksessä asetetut tavoitteet ja linjaukset toimintatavoissa sekä luottamuksellinen ja toisiaan tunteva ilmapiiri, koska psykofyysisenä olentona motivaatioon ja tuloksellisuuteen heijastuvat työ sekä sen sisäiset ihmissuhteet. Hän korostaa myös toimintaperiaatteita sairauspoissaolojen sattuessa, jolloin kaaoksen sijaan sekä yksilön että hänen työryhmänsä työt hoituvat totutulla tavalla joko sijaisen avustamana tai muilla järjestelyillä (Rauramo, 2004, 27;90;123). Käytännöt voivat olla koulu- tai työpaikkakohtaisia, kunhan kaikki voivat ne allekirjoittaa ja siten osoittaa sitoutumisensa. Työyhteisön toiveet tulisi huomioida edellä mainituissa tilanteissa, etteivät ne kuormita liikaa tai aiheuta tunnollisuuden nimiin menevää sairaana töihin tulemistä. Rauramo (2004) jatkaa, että

kiire on osoitus liiallisesta työmäärästä ja heikoista työjärjestelyistä (Rauramo, 2004, 90). Tamminen (2010) huomauttaa kuitenkin, että luokanopettajat kohtaavat työssään väistämättä kiirettä tehokkuusvaatimusten ja vaikeiden tilanteiden lisäksi (Tamminen, 2010, 9–10), jolloin ei voida vaatia täyttä kiireettömyyttä. Kärkkäinen (2002) lisää, että sairauspoissaoloja ja aliteholla tapahtuvaa työskentelyä halutaan välttää, jotta voidaan yltää haluttuihin tuloksiin ja välttää Mannerin (2020) mainitsemat miljoonien kustannukset sairauspoissaoloista (Kärkkäinen, 2002, 24).

Työilmapiirin laadun takaaja on Tamminsen (2010) mukaan työturvallisuuslaki (738 / 2002), minkä nojalla jokaisen työntekijän on käytäyttyävä asiallisesti muita kohtaan ja vältettävä toisiin kohdistuvaa häirintää työpaikalla, jotta jokainen voi suorittaa teetetyt työnsä kokien olonsa turvalliseksi. Hän lisää, että taustalla vaikuttavat ajatukset työkykyä heikentävistä tai jopa terveyttä vaarantavista ilmiöistä, kuten henkisestä väkivallasta, konflikteista ja epäasiallisesta kohtelusta (Tamminen, 2010, 45). Manner (2020) tuo esille kuitenkin huolestuttavan ajan-kohtaisen faktan, kun hän kertoo neljäsosan opettajista (varhaiskasvatuksesta yliopistoon) kokevan joko jatkuvaa tai vakavaa kiusaamista, 44% lievempiä muotoja ja 10% fyysistä väkivaltaa. Hänen kiteyttäessä syitä kiusaamisen taustalla yksiselitteistä vastausta ei osata antaa, koska tilanteet ovat erilaisia, vaikka yhteistä onkin epäratkaistut tilanteet tai epäasialliselta tuntuva käytös sekä tilanteisiin reagoimisen hitaus (Manner, 2020). Työnkuva ei ole Rauramon (2004) mukaan ainoa muutoksen alla oleva asia, koska osana ihmisen elämää on hänen itsensä henkilökohtainen kasvaminen ja kehittyminen elämänkaaren eri tehtävien kautta. Hän lisää, että työyhteisön tulisi tukea ja ymmärtää näitä elämänkaaren vaiheita ja meneillään olevia kehitystehäviä, jotka osaltaan vaikuttavat työkykyyn, motivaatioon ja ihmissuhteiden laatuun (Rauramo, 2004, 22–23).

5.5 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Opetusalan ammattijärjestön mukaan (2020b) kodin ja koulun välinen yhteistyö perusopetuksen aikana on löydettävissä perustuslaista ja koulun toimintaa ohjaavista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. He korostavat molemminpuolista arvostamista ja osallisuutta lapsen kasvun tukemisessa, joiden takaamiseksi laaditaan yhteisesti ja tiedossa olevat säännöt. Tärkeiksi teemoiksi nousee heidän mukaansa lapsen tasapainoinen kehitys ja kokonaisvaltainen hyvinvointi. Vastuu yhteistyön painopisteestä jää kuitenkin opettajille ja koululle opetuksen

järjestäjinä, jolloin esimerkiksi kehitystarpeiden ja sujuvuuden arviointia tehdään käytössä olevalla yhteissuunnittelutyöajalla (Opetusalan ammattijärjestö, 2020b).

Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2020b) korostaa oppilaiden kotiväen eli vanhempien merkitystä lapsen kasvatusvastuussa (Opetusalan ammattijärjestö, 2020b). Koulun henkilökunta on lapsen kasvun ja kehityksen tukijoita, mutta heidän tehtävänä on myös huolehtia vanhempien saamasta tuesta lapsensa kasvatuksessa. Nykypäivänä Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan globalisaation seurauksena yhteiskuntatason muutoksena ilmennyt monikulttuuristuminen on lisännyt luokanopettajien työtä oppilaiden ja heidän vanhempiensa tukemisessa. He lisäävät kuitenkin, että työ on samanlaista ja lähtökohtana on arvostus, vaikka se on aikaa vievää (Salovaara & Honkonen, 2013, 191). Vieraskieli ja kulttuuri asettaa yhteistyön osapuolille vaatimuksen eri tason ymmärryksestä ja ratkaisukeskeisyydestä, jotta tavoitteet toteutuvat ja oppilaan hyvinvointi, kasvu ja kehitys on turvattu. Osana S2-tuntemusta (Suomi toisena kielenä) vaaditaan Karasman (2012) mukaan opettajien oman kansallisen identiteettinsä suhdetta arvoihin ja kulttuurin sisäisiin uskomuksiin. Hän jatkaa, että kyky objektiivisuuteen ja asiantuntevaan asialliseen suhtautumiseen ja tarkasteluun eri kulttuurien välisiin arvoihin saavutetaan menestyksekkäimmin tuloksin, jos henkilöllä on ulkomaihin liittyviä yhteyksiä ja kokemuksia (Karasma, 2012, 129). Vieraskielisyys ja monikulttuurisuus luokkahuoneessa ovat lähes väistämättömiä ilmiöitä, jolloin asennekasvatusta suvaitsevaisuudesta tulisi vaatia oppilaille ja opettajille. Karasma (2012) mainitsee, kuinka kontaktit vieraskielisten kanssa vähentävät negatiivisävytteistä ajattelua (Karasma, 2012, 136). Ennakkoluulottomuus, oman kielen oppimisvirikkeiden tarjoaminen, toisen kulttuurin kunnioittaminen ja aito yrittäminen ovat laadukkaan yhteistyösuhteen maahanmuuttajan kanssa synnyttäviä tekijöitä.

Yhteistyön sujuminen eri tahojen välillä vaatii onnistuakseen Opetusalan ammattijärjestön (2020b) mukaan vastavuoroisuutta ja painottumista haasteisiin ja muutoksiin (Opetusalan ammattijärjestö, 2020b). Säännöllisyys keskusteluissa ja yhteydenotoissa takaa ajankohtaisen tiedon saamisen ja vastaanottamisen puolin ja toisin. Digiloikka on edesauttanut kommunikoinnin helppoutta ja säätelyä haluamiinsa ajankohtiin, kun pääasiallinen viestintäkanava on Wilma tai muu vastaava järjestelmä, jota voi luonnehtia sähköpostin kaltaiseksi sen viestitoimintojen osalta. Kääntöpuolena kommunikoinnin helppous lisää viestien määriä, jolloin niihin reagoiminen ja tärkeän tiedon saaminen voi kestää. Sähköisen kommunikaation lisäksi oppilaan oppimiseen liittyvistä asioista keskustellaan Opetushallituksen (2020a) mukaan jokaisella peruskoulun luokka-asteella arviointikeskustelun muodossa vähintään kerran lukuvuoden aikana

(Opetushallitus, 2020a). Keskustelussa käydään läpi kokonaiskuva oppimisen tasosta ja mahdollisista haasteista sekä muita asioita, joista toisen osapuolen olisi hyvä olla tietoinen. Ajankäytöllisesti ja informaation näkökulmasta toimet ovat toistaiseksi riittäviä, vaikka alkuopetuksen kohdalla tiiviimpi yhteistyö kodin ja koulun välillä on tarpeen. Näkemys lapsen parhaasta voi erota riippuen kysyttävältä kohteelta, jolloin tulisi myös olla keinoja vanhempien kohtaamiseen, jotta ymmärrys resurssien puutteesta ja työstä irrottautumisesta säilyy ja yhteinen sävel voidaan löytää.

5.6 Monialainen yhteistyö

Kommunikaation ja yhteistyön merkitys korostuu työn sujuvuuden takaamisessa, sillä työyhteisön jäsenenä jokaisen on hoidettava oma alueensa onnistuneen kokonaisuuden takaamiseksi päivittäin. Vaikka Jokinen (2020) korostaa kotiväen asemaa merkittävämpänä yhteistyökumppanina (Jokinen, 2020), kouluissa on luokanopettajien lisäksi oppilashuoltoryhmä, joka oman asiantuntijuutensa turvin pystyy tarjoamaan tukea oppilaiden kasvun ja kehityksen tueksi. Moninainen yhteistyö antaa mahdollisuuden jokaiselle keskittyä omaan vahvuusalueeseensa, kunhan saumaton kommunikointi ja hyvä yhteishenki toteutuvat. Sosiaalisten suhteiden hoitaminen näkyy osana arkipäivää, jolloin luokanopettajat näyttävät esimerkillään, kuinka puhuvat toisille ja millaista äänensävyä tulee käyttää.

Koulujen toiminta perustuu eri tahojen väliseen yhteistyöhön, joista kukin pyrkii tukemaan oppilaiden hyvinvointia kokonaisvaltaisesti. Moniammatilliseksi yhteistyöksi voidaan kutsua Opetushallituksen (2020b) mukaan tilannetta, jossa oppilasta koskevan tapauksen käsittelyyn osallistuu opetushenkilöstön eli luokanopettajan, erityisopettajan ja rehtorin lisäksi esimerkiksi koulukuraattori tai kouluterveydenhoitaja (Opetushallitus, 2020b). Käsittelyt ovat tapauskohtaisia, jolloin toisinaan konsultointi tai informointi voi riittää tapaamisen sijasta, kunhan se vastaa oppilaan tarpeita.

Luokanopettajat ovat Lastensuojelulain 25 § (12.2.2010 / 88) mukaan asemansa vuoksi velvollisia tekemään lastensuojeluilmoituksen, jos he huomaavat tehtävänsä kautta lapsen oman käytöksen, kotiolojen tai huolenpidon tarpeen olevan vaarassa. Ilmoitusvelvollisuus koskee lain mukaan myös sijaisena toimivia, jolloin se asettaa matalan kynnyksen huolen heräämiselle. Ilmoitusvelvollisuus asettaa myös vastuun, koska oppilaan perhe saa tietää ilmoittajan nimen

(Lastensuojelulaki 25 § (12.2.2010 / 88)). Ennen ilmoituksen tekemistä Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2020) mukaan huolensa voi tapauskohtaisesti ilmaista suoraan huoltajille, jos tilanne ei ole vakava ja huolenaihe korjattavissa tai konsultoida sosiaalityöntekijää ilmoituksen kannattavuudesta (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2020). Vanhempien reaktiot ilmoitukseen voivat olla epäinhimillisiä ja voivat johtaa yhteistyön vaikeutumiseen jatkossa. Mahdollisista seurauksista huolimatta luokanopettajana velvollisuus on syntyviä seurauksia merkittävämpi asia ja vastuun tuomat seuraukset on kestettävä.

Avoimuuden, asiantuntijuuden, kohtaamisen ja tulkinnan taidot eri lähteistä, kuten kouluyhteisöstä, oppilailta, työkavereilta ja oppilaiden huoltajilta saatavaan informaatioon ja sen suodattamiseen olennaiseksi tiedoksi vaativat opettajilta ennakoivaa ja aktiivista työtettä sekä valmistautumista muutoksiin. Opetusalan ammattijärjestö (2020b) huomauttaa informaation, eri roolien ja niihin kohdistuvien odotusten ristiriitojen varjostavan usein tehtyä ratkaisuja yhdessä kasvatusalalla korostuneiden sosiaalisten ja psyykkisten kuormitustekijöiden kanssa. Heidän mukaansa onnistuneet lopputulokset saavutetaan, kun tarjolla olevia resursseja ja voimavaroja uskalletaan hyödyntää aloitteellisesti sekä toteuttaa vaivatonta moniammatillista sekä eri alojen kanssa toteutettavaa yhteistyötä, kun omat ammatilliset taidot tai voimavarat eivät riitä (Opetusalan ammattijärjestö, 2020b).

5.7 Kartoitus muutosten ja luokanopettajien työhyvinvoinnin välisestä suhteesta

Lanas (2017) nostaa esille tutkimuksensa raportoinnissa ilmiön, jossa vastanneet luokanopettajaopiskelijat tai vastavalmistuneet luokanopettajat kokivat työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä, kuten painetta ja hektisyyttä itsestään johtuvina, koska eivät esimerkiksi kykene sietämään sitä vaaditulla tavalla. Hän jatkaa myös, että suomalaiset luokanopettajat eivät ole OECD:n tilastojen mukaan uuvuttavan paineen alaisina, koska tekevät kaksi tuntia vähemmän tyypillisiä opettajien töitä (Lanas, 2017). Havainto kertoo siitä, että tyypilliset ja tiedossa olevat työt eivät ole kuormittavin tekijä, vaan annettu vapaus ja sen tuoma vastuu sekä kriittisyys suhteessa yksilöllisiin persoonallisuuspiirteisiin.

Tamminen (2010) listaa kasvatus- ja opetustyössä korostuviksi kuormittaviksi tekijöiksi sekä laatuun että määrään liittyviä asioita. Hän korostaa, että taustalla voi vaikuttaa sisällölliset te-

kijät, työpaikan sisäiset ongelmat vuorovaikutuksen tai toimintakulttuurin suhteen tai työntekijän yksilöllisistä syistä, kuten elämäntilanteesta johtuvat syyt (Tamminen, 2010, 16). Myös yhteiskuntatason muutoksilla on vaikutus, mutta ne ilmenevät työssä itsessään. Tamminen (2010) listauksessa korostuvat muun muassa heterogeenisten ryhmien kasvava koko, erityistuen ja yksilöllisten tarpeiden lisääntyminen, laaja ja suuri työmäärä sekä sen jakautumisen epätasaisuus liiallista kuormitusta aiheuttavina tekijöinä (Tamminen, 2010, 16). Muutoksia tarkasteltaessa korostuivat yhtenevät seikat, jolloin yhteys muutosten ilmenemisellä ja luokanopettajien heikentyneen työhyvinvoinnin välille muodostuu. Pitkittänyt ja laaja-alainen ylikuormitus työssä johtaa työuupumukseen, josta ajankohtaista uutisointia ja keskustelua on käyty median eri alustoilla opetus- ja kasvatusalan toimijoiden puolesta.

Eloranta ja Virta (2002) tuovat esille vuosina 1996–1997 tehtyjen haastattelujen tuloksia opettajien näkemyksistä koulun ongelmista. Tulosten mukaan 80% luokanopettajista koki koulun ongelmien olevan seurausta yhteiskunnallisista syistä, joista esille nostettiin esimerkiksi resursien puute, koulun ja kodin eriävät arvomaailmat ja 1990-luvun laman seurauksena syntyneen työttömyyden siirtämän kasvatusvastuun siirtyminen kodilta koululle. Alan ammattilaisten näkemys oli heidän mukaansa se, että koulua ei arvosteta tarpeeksi, kun sen näennäisiin ongelmiin ei puututa. Eloranta ja Ranta lisäävät myös, että aikavälin toisissa tutkimuksissa opettajakuvasta korostuivat vastuullisuuden ja työn raskauden haasteet, jotka nähtiin muutosten syynä (Eloranta & Virta, 2002, 142–143). Viitteitä luokanopettajien työhyvinvoinnin heikkenemistä voidaan nähdä olevan vuosikymmenten takaa, vaikka huomiota saaneena ilmiönä se on suhteellisen tuore.

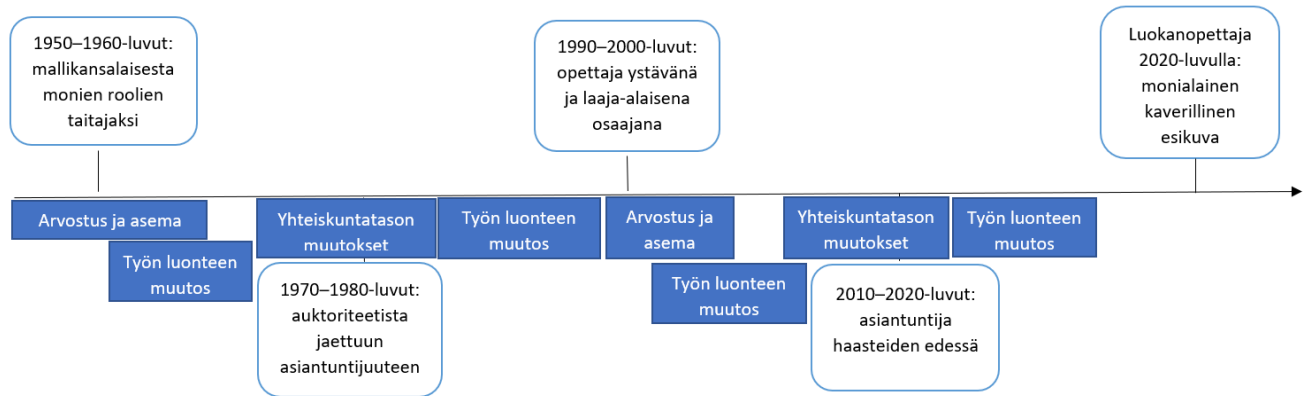
Opetusalan kokemat muutokset ovat asettaneet luokanopettajien työhyvinvointiin negatiivisen leiman. Tikkasen (2018) selvityksen mukaan viidesosa Opetusalanammattijärjestön teettämään kyselyyn vastanneista opettajista oli ollut sairauslomalla, mutta kertoi sinnittelevänsä töissä. Riittämättömyyden tunne oli vahvin esiin nousseista tuntemuksista. Todellisuuteen herättelevät myös Tikkasen esittämät luvut, joiden mukaan oireet olivat vaivanneet suurinta osaa jopa yli vuoden ajan tai masennus oli osa muutamien elämää vuosikymmenen takaa. Todellisuutta rajaavat myös kommentit jaksamisen ja romahtamisen rajamailla olemisesta sekä lääkkeiden avulla oman toimintakyvyn ylläpitämisestä (Tikkanen, 2018). Koivunen ja Niinistö (2018) puolestaan nostavat esille näkemyksen jo vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemasta uupumuksesta. Heidän mukaansa jättäminen itsenäisesti pärjäämiseen liian suurten velvollisuuksien kanssa johtavat välittömästi riittämättömyyteen ja ylisuorittamiseen sekä työuupumukseen

(Koivunen & Niinistö, 2018). Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton eli SOOLin (2019) tekemä kysely mukaillee Koivusen ja Niinistön näkemyksiä, sillä heidän mukaansa yhä useampi vastavalmistunut luokanopettaja kokee uran alun olevan vaikeinta aikaa, kun rikkonaiset sijaisuuudet, yhtäkkinen ja ennalta-arvaamattoman vastuun määrä, osaamisvaatimukset, sopeutuminen työelämään ja oman opettajuuden sekä varmuuden löytämiseen työn ohella kuormittavat jaksamista, koska kaikkeen ei olla annettu tarpeeksi valmiuksia (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2019). Työturvallisuuslaki 14 § (738/2002) tukee faktaa työntäjän velvollisuudesta tarjota riittävä perehdytys työhön. Kokemukset ovat kuitenkin ristiriidassa Lanaksen (2017) määrittelemän Suomen luokanopettajien alanvaihtajien osuuden eli 10–20% (Lanas, 2017) kanssa sekä Niemen (2010) mainintoihin alan vetovoimaisuudesta ja pienestä vaihtamisprosentista kansainvälisellä tasolla, koska suomalaisen luokanopettajakoulutuksen sanotaan olevan pitkän kehityksen tulos, jolloin se on ansainnut asemansa laadukkuutensa varjolla (Niemi, 2010, 27).

Perkiö-Mäkelä (2006) kartoittaa tilannetta peruskoulun opettajien terveydentilasta melko hyväksi tai erittäin hyväksi vertaisiinsa nähden. Hänen mukaansa koettu terveydentila ei ole täysin realistinen, koska alalle on tyypillistä arvioida tilanne todellisuutta paremmaksi. Esimerkiksi Perkiö-Mäkelä antaa luvut sairauspoissaolojen määrästä puolen vuoden aikana, mikä oli opettajilla 4,6 päivää ja kaikilla aloilla 6,2 päivää. Kolmasosa alalla työskentelevistä on ollut työssä haittaavia oireita tai työstä seurautuvia oireita, joista ylivoimaisesti esiin noussut oli joko pitkäaikainen tai toistuva päänsärky niska-hartiavaivat ja henkiset oireilut ohittaen (Perkiö-Mäkelä, 2006, 76–77).

5.8 Yhteenveto

Kaavio 1: Luokanopettajan muuttunut työnkuva



Tutkimustulosteni mukaan luokanopettajuuden kokemien muutosten ilmeneminen nykypäivän luokanopettajan työssä Suomessa on seurausta yhteiskuntatason muutoksista ja yleisestä halusta jatkuvaan muutokseen syynä muuttuviin tarpeisiin vastaaminen. Luokanopettajat ovat sitoutumisellaan ja jatkuvalla kehityksellä osoittaneet merkittävän asemansa oikeellisuuden ja tahdon toteuttaa laadukasta ja ajan hermolla olevaa opetus- ja kasvatustyötä. Kansankynttilästä kanssaoppijaksi-muutos kertoo laajasta itsestä lähtevästä panoksesta ja tukee kutsumustyön luonteen väitettä, jolloin vaatimus korostuu ja sisäinen halu tehdä työtä on ulkoisia motivaatiotekijöitä kuten palkkaa suurempi.

Työn luonne vaatii nykypäivänä psyykkisiä voimavaroja aiemman fyysisesti koetun kuormittavuuden sijaan, sillä erilaisten kohtaamisten ja oppimisprosessien yksilöllisestä paneutumisesta on tullut arkipäivää. Lähtökohdat, joista oppilaat ponnistelevat vaativat luokanopettajalta valmiuksia järjestää tuen eri muotoja ja ymmärrystä mahdollisista kulttuuri- tai kielieroista. Sopeutumisen taito on avainasemassa, koska uusia kohdattavia tilanteita syntyy lähes päivittäin

Luokanopettajasta on historiassa muovautunut auktoriteetin turvin opetustyötä suorittavasta aikuisesta humanimpi oppilaan ystävänkaltainen oppimista tukeva ohjaaja. Keinot lasten käyttöhäiriöihin puuttumiseen vähenivät, jolloin kunnioitus ja sitä kautta aikuisen aseman säilyttäminen luokkahuonekontekstissa on tullut haastavammaksi. Oppilaat tiedostavat kurinpitoa ja järjestystä ylläpitävien toimien olemattomuuden, jolloin rajojen koettelusta on noussut kasvatustyöhön kohdistuva haaste.

Opetustyön ohelle nousseen kasvatuksen elementin seurauksena luokanopettajan työnkuva laajeni ja työtehtävien määrä kasvoi uusien roolien myötä. Opetustyön lisäksi tehdään muun muassa suunnittelu-, laadunarviointi- ja kehittämistehtäviä sekä medialukutaidon ja tietotekniikan hallinnan ohella. Työnkuva laajentaa entisestään eriyttämistehtävät ja tukitoimien huomioiminen opetussuunnitelman mukaisen oppimisen varmistamisen lisäksi. Opetuksen sisällöllisen hallinnan ohelle päivittyi uusien kekseliäiden, kokemusperäisten ja laadukkaiden opetusmenetelmien ja -materiaalien hyödyntäminen. Vapaus, itsensä toteuttaminen ja rajattomuus pedagogisessa päätöksenteossa ja ratkaisuisissa on lisännyt perfektionismin kautta työn tekemistä ja itselleen riittämättömyyden tunteita yhdessä paineen ja omien odotusten kanssa. Korkea työmoraali on yksi nykyajan opettajilla korostuneita piirteistä.

Läpi historian luokanopettajan ammatin syntymisestä asti ammatinharjoittajiin on kohdistunut tiettyjä latautuneita odotuksia esikuvana olemisesta ja nuhteettomasta elämästä, joiden toteuttamista seurattiin tarkasti. Historiansa takia ammattia kohtaan latautuvat odotukset eivät ole muuttuneet, vaan vaativat ”muottiin mahtumista” ja yleiseen historiassa muovautuneeseen käsitykseen millainen hyvä opettaja on. Vaikkei ulkoisella habituksella tai muilla yksilöllisillä tekijöillä ole yhteyttä oppilaiden oppimistulosten kanssa, varovaisuus ja itsensä sulauttaminen osaksi yleistä hyväksyttyä käsitystä on yleistä itseään toteuttavasta ilmapiiristä huolimatta.

Osana roolimallina olemista nähdään elämäntapavalinnat hyvien elintapojen ja terveyden tietoisuuden ylläpitämisen esimerkiksi ravinnon, levon ja (työmatka)liikunnan kautta. Koulukontekstissa luokanopettaja on roolimalli myös käytöstapojen osalta. Esikuvana olemisen kokonaisvaltaisuus häivyttää työn ja vapaa-ajan rajaa, minkä seurauksena nykypäivän luokanopettajan on digiloikan myötä huolehdittava yksityisyytensä rajoista ja maineestaan sosiaalisessa mediassa. Varovaisuudella halutaan tukea sivistyneiden ja hyvätapaisten kansalaisten kasvuprosessia esimerkiksi, jossa ”virheiden” marginaalia pienennetään useilla osa-alueilla. Esikuvana olemisen kokonaisvaltaisuuden, työnkuvan ja työtehtävien laajuuden sekä itsensä ja opetuksen kehittämisen myötä vapaa-ajan merkitys työstä palautumisen aikana on muuttunut.

Nykypäivänä yhä jatkuvan kaupungistumisen seurauksena kouluihin on muodostunut suurempia heterogeenisiä ryhmiä, joiden sisällä tukea tarvitsevien osuus on kasvanut. Vaikka tarpeiden suhde on kokonaisuutta tarkasteltaessa kasvanut, ei sitä tukevia resurssipuolen toimia ole lisätty. Pula opettajista ja heidän kanssaan moniammatillista yhteistyötä tekevästä on kasvava ongelma. Autonomisen toimijuuden syrjäyttä yhteistyötä kannattavat aatteet, jolloin eri asian-

tuntijuuksien yhdistäminen nähdään voimavarana moniammatillisen yhteistyön tavoin. Ammatin rajat ylittävien työtehtävien lisääntyminen moninaisten roolien kirjon myötä esimerkiksi lastensuojeluilmoitusvelvollisuuden myötä on lisääntynyt, vaikka yhteistyön tekemistä korostetaan. Kodin ja koulun välinen yhteistyö nähdään tärkeänä osana koulun arkea, mutta ajan haasteet ja kasvatuksellisten näkemysten eroavaisuudet haasteet osaltaan vaikuttavat sen laatuun. Vaikka kyseessä on ihmissuhdeammatti, lähtökohdat sosiaaliseen kylläisyyteen ovat mahdolliset päivittäisten kohtaamisten ja eri tahojen kanssa suoritettavan yhteistyön takia.

Muutoksilla ja luokanopettajien työhyvinvoinnilla on havaittavissa yhteys. Kartoituksen perusteella voidaan sanoa, että luokanopettajuuden vuosikymmenten aikana kokemien muutosten ilmenemisellä nykypäivän luokanopettajan työssä on negatiivinen vaikutus työhyvinvoinnille. Ajankohtaisissa tutkimuksissa tuli ilmi huolestuttavia lukuja työuupumisen todellisesta tilasta ja opettajien itse esille tuomia näkemyksiä muutoksista niiden takana.

6 Muutosten vaikutus nykypäivän luokanopettajan työhyvinvoinnille

Tutkimuksessani olen käsitellyt luokanopettajuuden kokemia muutoksia vuosikymmenten aikana muovautuneessa kehityskaaressa ja niiden ilmenemistä nykypäivän luokanopettajan työssä sekä vaikutuksia työhyvinvoinnille. Lähestyin aihetta tutkimalla ensin alakysymysten kautta tutkittavan ilmiön kontekstia ja perustaa. Käsittelen tässä osiossa keskeisimpiä johtopäätöksiä eli vastausta tutkimukseni pääkysymykseen, jonka pyrkimyksenä oli saada selville millainen vaikutus luokanopettajuuden vuosikymmenten muutoksilla on nykypäivän luokanopettajien työhyvinvoinnille. Loppupäätelmiini pääsin huomioimalla tutkimukseni lähteissä käyttämiäni tutkimuksia ja artikkeleita, joissa korostuivat luokanopettajaopiskelijoiden kokemat halut alanvaihdosta ja työuupumista. Yhdistin tiedon saamiini tutkimustuloksiin, jolloin huomio kiinnittyi muutosten lisäksi luokanopettajakoulutuksen tarjoamiin eväisiin ammattiin ryhtyessä, mikä ei tulosten perusteella ole tällä hetkellä riittävän ajankohtaisella tasolla.

6.1 Loppupäätelmä

Tutkimukseni toi esille huolestuttavan faktan luokanopettajien todellisesta uupumisen tilasta. Erityisesti nuoret, vasta vähän aikaa työelämässä olleet opettajat kertovat kokemastaan työuupumuksesta. Aihe koetaan hankalaksi ja se herättää häpeää ja syyttöksiä omasta heikkoudesta ja sopimattomuudesta alalle. Vaikeneminen väärentää todellisuutta ja edesauttaa noidankehän syntymistä tilanteeseen tyytymisen ja jatkuvien sairauslomien välille, joista kertyy yhteiskunnalle vältettävissä olevia turhia kustannuksia. Alanvaihdon yleisyys tai vaihtoehdon punnitseminen kertovat alakohtaisesta syvemmästä ongelmasta, joka on työhyvinvointia alentava.

Odotukset ammatista eivät korreloi todellisuuden kanssa eivätkä tämänhetkisen luokanopettajakoulutuksen tuomat valmiudet riitä uran alkuvaiheista selviämiseen, kun tutkitusti nuorilla opettajilla työelämään pääsy johtaa uupumiseen tai alanvaihtoon. Koulumaailman arki on shokki, koska luokanopettajakoulutus ei tarjoa tarpeeksi tietämystä esimerkiksi oppilaiden ongelmien, käytöshäiriöiden ja päihdeongelmien kohtaamiseen. Luokanopettajan työnkuva sisältää paljon työtehtäviä, joiden hallintaan ei anneta eväitä luokanopettajakoulutuksen keskittyessä pedagogiikkaan. Lanas (2017) mainitsee, kuinka suomalaiset luokanopettajat saavat siirtymisvaiheessaan työelämään vähemmän tukea kuin OECD maiden keskiverrot (Lanas, 2017). Tuen puute on vaikuttanut yhä useamman luokanopettajaopiskelijan haluun siirtyä kenttätöön ulkopuolisiin tehtäviin, joista tutkimuksen tekemisestä ja erilaisten oppimateriaalien sekä opettajien kouluttamisesta on tullut merkittäviä ja tulevaisuuteen tähtääviä työaloja. Uusien alan

ammattilaisten kouluttamisen lisäksi on ensiarvoisen merkittävässä asemassa huomioida myös ikääntyvien luokanopettajien tahto ja kyky tehdä työtä eläkeikään asti muutoksista, uudistuksista ja kasvavista vaatimuksista huolimatta.

Työn erikoisluonne pakottaa sijoittamaan osan työtehtävistä vapaa-ajalle, mutta missä määrin se on kohtuullista? Nähdystä vaivasta ei makseta palkkaa kuin tietyissä määrin, jolloin se lasketaan ilmaiseksi työksi. Tietoinen töistä irrottautuminen ei takaa töiden unohtamista, koska on vaistomaista ja tyyppillistä kerätä uusia ideoita ajasta tai paikasta riippumatta. Huomio sosiaalisessa mediassa kohdistuu oman alan julkaisuihin ja kaupassa etsitään mahdollisia hyödynnettäviä opetusvälineitä luokkahuoneeseen. Vapaa-aikaa ajatellaan työn kautta, eikä sitä voida kutsua omaksi työstä palautuvaksi ajaksi, jota vapaa-ajan tulisi jaksamisen näkökulmasta olla. Toisaalta kutsumusammattissa oman ammattitaidon laajentaminen ja ylläpitäminen on myös henkilön itsensä vastuulla ja osin omalla ajalla toteutettavissa, jolloin on vapaa valinta myös jättää ne tekemättä.

Työuupumus- osiossa esille nostamani sitaatti tuo esille ajatusmaailman, jonka mukaan hyvä luokanopettaja ei uuvu. Vääristynyt ajatusmalli kuitenkin edesauttaa haasteiden säilymistä ja uupumisen kokemista epäonnistumisena normaalin ilmiön sijasta.

6.2 Muutokset työhyvinvoinnin heikentymisen taustalla

Tässä luvussa vastaan päätutkimuskysymykseeni jaotteleamalla muutokset työhyvinvoinnin heikentymisen taustalla kolmeen kategoriaan: yhteiskuntatason muutokset, työn luonteen muutos ja arvotus ja ammatin asema.

6.2.1 Yhteiskuntatason muutokset

Yhteiskuntatason kehitys ja sen tuomat muutokset ovat välttämättömiä ajan hermolla pysymisen ja yhteiskunnan toimijuuden kannalta. Kaupungistumisen, kulttuuristumisen ja teknologistumisen myötä on muodostunut uudistuvia tarpeita, joihin on ollut välttämätöntä vastata. Koulukontekstissa tarpeisiin vastaaminen näkyy eri tavoin, koska instituution asemansa ja perimmäisen tehtävän toteuttamisen myötä sen on pystyttävä järjestämään tulevaisuutta ajatellen laadukasta, tarpeisiin vastaavaa ja yhtäläistä tasa-arvoista opetusta, joka takaa lasten turvallisen ja hyvinvoivan kasvun, kehityksen ja oppimisen. Nullin (2011) mukaan opetussuunnitelma velvoittavana ohjaavana tekijänä sisältää maininnat opetuksen toteutuksesta, jolloin opettajien on

toteuttava niitä työssään (Null, 2011). Yhteiskuntatason muutosten seuraukset vaikuttavat paitsi opettajien työtä ohjaavina tekijöinä, myös käytännössä. Esimerkkeinä Anttilan (2014) esiin tuomien isänmaallisten ja kristillisten aatteiden muutoksen seurauksena tapahtuneilla auktoriteetin rappeutumisella ja kasvatusvastuun siirtymisellä 1970-luvulla (Anttila, 2014, 119) on ollut kuormittava vaikutus työstä suoriutumiseen, koska ne ovat haastaneet ja lisänneet vastuuta, jota ei ole ennen ollut samassa mittakaavassa. Nykypäivänä yhä suurempi osa opettajien työajasta kuluu yrityksiin saada yleistynyt kurittomuus hallintaan vähäisillä keinoilla valmiissa hektisessä ympäristössä, mikä on seurausta Uusikylän (2007) maininnasta auktoriteetin käsitteen muutoksen suhteen (Uusikylä, 2007, 110). Yhteiskuntatason muutokset työhyvinvointia heikentäminä tekijöinä voidaan havaita Kääriäisen (2018) mukaan myös suurten heterogeenisten ryhmien kasvussa ja tuen tarpeen piirissä olevien oppilaiden määrän nousussa ilman erityisopettajien verkkojen lisäämistä (Kääriäinen, 2018).

Välttämättömän kehityksen lisäksi koulumaailmassa on Simolan (2020) mukaan suurta muutoshalukkuutta, mikä on johtanut jatkuvaan ja jopa liialliseen muutostahtiin, joka on noin yksi muutos vuodessa. Muutokset nähdään hänen mukaansa ylempien tahojen puolesta hyvinä ja eteenpäin luotaavina, jolloin niiden kehittäminen päätöksenteossa on ajatuksen tasolla hyvää tarkoittava ja tarpeellinen (Simola, 2020). Voimavarojen keskittyessä ”turhan” suorittamiseen olennaiseen panostamisen sijaan saa kyseenalaistamaa muutosten tarpeellisuutta. Simolan (2020) nimittämänä luokanopettajat ovat ”muutosten vartijoita”, jotka sanovat viimeisen sanan. Hän korostaa myös, kuinka muutoksia käsitellään yksittäisinä tapauksina laajemman kokonaiskuvan ja niiden aiheuttamien vaikutusten näkökulman sijaan. Simola jatkaa, että vaikka oppilaita ajatellen muutoksia tehdään ja koulutusjärjestelmää kehitetään, huomioon tulisi ottaa mahdollisuudet toteuttaa niitä ja miten muutokset näyttäytyvät käytännössä sekä kuinka luokanopettajat pystyvät sitoutumaan niihin kokematta riittämättömyyttä, huolta ja huonosti muista tehtävistä suoriutumista (Simola, 2020).

Kääriäinen (2018) korostaa nykypäivänä luokanopettajien keskuudessa ilmenevää ylivahvan työmoraalin vaikutusta, jonka avulla pyritään korjaamaan yhteiskunnan suunnalta annettujen lupauksen ja käytännön kohtaamisen välistä kuilua (Kääriäinen, 2018). Työhyvinvoinnin heikentyminen ja työuupumisen yleistyminen on seurausta jatkuvien muutoksista ja kehityshankkeista. Päätökset tulevat ”ylhäältä”, jolloin kenttätöön tekijät esittävät huolensa muutosten todellisesta tarpeellisuudesta. Muutokset ajatuksena ja osana käytännön työtä eivät välttämättä merkitse samaa asiaa. Yksilölliset persoonallisuuspiirteet eivät suoranaisesti korreloi uupumi-

seen johtavien tekijöiden kanssa, koska työelämässä on erilaisia yksilöitä ja luvut työuupumuksesta ovat laajat. Vakavia huolta herättäviä ilmiöitä ovat kenttätyön tekijöiden suunnilta lastensaaman opetuksen laatu, jos huomio kohdistuu epäolennaisiin ilmiö- ja kokemusperäisiin opetustapoihin tärkeiden opittavien sisältöjen sijasta. Liika on liikaa, jolloin muutosten myötä koetaan tyytymättömyyttä ja huolta oppilaiden hyvinvoinnista oman ja kollegoiden työhyvinvoinnin sijaan.

6.2.2 Työn luonteen muutos

Vaikka opettajuus ja luokanopettajakoulutus ovat olleet muutosten alla aikakausien kehityksen mukana, 1950-luvulta saakka ne ovat pitäneet mukanaan perinnön koulun ja luokanopettajan perimmäisestä tehtävästä, opetustekniikasta sekä käsityksen opettajuudesta, vaikka kehitykseen konkreettinen vastaaminen tapahtuu ”jälkijunassa”. Muutosten ulkopuolelle ovat jääneet ajatukset perimmäisestä koulun tehtävästä ja luokanopettajat kyseistä tehtävää suorittamassa. Myös opetuksen elementti ja luokkahuoneen toimintakulttuuri sekä koulupäivän rytmitys ovat säilyneet lähes muuttumattomina karkeasti jaoteltuna, mikä kertoo vakiinnutetun aseman turvasta. Muutoksen kohteina vastaavasti ovat olleet opetussuunnitelman sisällöt, uudet huomioon otavat ilmiöt, opettajien työnkuvan ja työtehtävien laajentuminen ja opettajuuden määritelmä. Muutosten taustalla on vallinnut ajatus paremmuudesta, jolloin kehityskohteiden määrä on laaja, jotta eri osa-alueilla voidaan varmistaa halutut kirjatut lupaukset opetussuunnitelmassa.

Kasvatus- ja opetustyö pitää sisällään ihmissuhdetyön, joustamattomuuden ja jatkuvan itsensä kehittämisen elementit, joiden rinnalle asetetut vaatimukset muuttuvat. Nykypäivän lukuisat kokoukset, projektit ja kirjaukset vievät suhteessa enemmän aikaa olennaiselta työltä, johon voidaan katsoa lukeutuvan oppituntien suunnittelu- ja valmistelutyö. Laadun arviointi ja varmistaminen, useiden roolien vastuut sekä sisäisten ja ulkoisten tahojen kanssa suoritettava yhteistyö ovat uusia opettajien välttämättömiin työtehtäviin kuuluvia osa-alueita. Kokonaisuutta tarkasteltaessa työnkuvaan kuuluvien työtehtävien määrä ja laajuus suhteessa työvoimaan ja -tunteihin on liiallinen. Työstä suoriutuminen vaatii osittain pakotettua työskentelyä vapaaajalla, mikä karsii työstä palautumisen aikaa. Työn luonteeseen kuuluva itsensä kehittäminen ja oppimisen ylläpitäminen on alan vaatimus, mutta sen voi suhteuttaa itselleen sopivaksi määräksi tai vapaaehtoisesti jättää tekemättä työn kuormituksen vähentämiseksi.

6.2.3 Arvostus ja ammatin asema

Opettajuuden määritelmä ja käsitys siitä ovat muotoutunut historiassa, jolloin ammattiin kohdistuvien odotusten uudelleen muovaaminen on haastavaa. Nykypäivän luokanopettajat tasa-painottelevat yleisen käsityksen ja oman rakennetun opettajaidentiteettinsä välillä kallistuen varovaisuuteen ja oman itsensä piilottamiseen tuomitsemisen pelon takia. ”Muottiin” yritetään sopia työhyvinvoinnin heikentymisen uhalla. Toisaalta alanvaihto koetaan helpommaksi ratkaisuksi kuin muottiin mahtuminen, jos mahdollisuuksia uudistuksille koskien luokanopettajan määritelmää ei anneta. Luokanopettajille annetaan puheen tasolla lupa olla omia itsejään, mutta käytännössä historian vaikutus on liian vahva, jotta erilaiset opettajapersoonat näkyisivät koulumaailmassa.

Aseman muuttuminen konkreettisesti voidaan huomata luokanopettajien apukeinojen ja auktoriteetin vähentymisenä. Nykypäivänä luokanopettajat kohtaavat oppilaita ja haasteita kuten ennen, mutta vähäisimmillä keinoilla. Luokanopettajat eivät saa koskea oppilaisiin tai käyttää järjestyksen ylläpitämiseen ennen hyväksi todettuja keinoja. Asemaa on heikennetty, mutta palkkataso ja odotukset työstä suoriutumisesta sekä tuloksista ovat pysyneet ennallaan.

Yleiset aatteet luokanopettajan työn helppoudesta vakiinnuttavat kohtelua, jota ammatinharjoittajat saavat. Työtehtäviä ja -kuvaa vähätellään, koska odotukset yhdistyvät tietämättömyyden alan todellisuudesta. Oppilaiden huoltajien suunnalta tuleva palaute liian vähäisestä huomion keskittämisestä omaan lapseensa on ilmiö, jossa ei huomioida resursseja. Kun palaute on useimmissa tapauksissa negatiivista, motivaation taso laskee ja paine suoriutua paremmin kasvaa. Koettu riittämättömyys ja arvostuksen puute sekä työelämässä kollegoilta että yhteiskunnan suunnalta ovat yhteydessä alanvaihtoon. Ilmiö on vaikuttaa osaltaan myös epävarmuuden heijastumisessa työhön, kun työn jatkuvuudesta ei ole takeita ja kilpailutilanne on raadollinen. Joku tekee annetut tehtävät valittamatta työpaikan eteen, vaikka tiedostaisi sen olevan uuvuttavaa. Paine saa pysymään mukana työelämässä ja yrittämään vakiinnuttaa asemaa, vaikka syitä sairauslomalle jäämiseen olisi.

7 Pohdinta

Tässä luvussa käsittelen tutkimustuloksiini pohjautuvaa loppupohdintaa. Lisäksi arvioin tekemäni tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä omaa positioani suhteessa tutkittavaan aiheeseen. Pohdin myös jatkotutkimusaiheita ja uutta tutkimuskenttää, joita saamani tutkimustulokset synnyttivät.

7.1 Loppupohdinta

Kääriäinen (2018) kiteyttää hyvin ajatuksen siitä, että yhteiskunta osoittaa esimerkillään arvostuksensa opetustyötä kohtaan tekemiensä päätösten kautta, jotka osoittavat joko kunnioitusta tai alemmuutta sekä hyväksikäyttöä, jolloin nykytilanne tilanne osoittaa suomalaisen koulutusjärjestelmän olevan uhattuna (Kääriäinen, 2018), sillä se ei pärjää ilman motivoituneiden työntekijöiden panosta. Tyytymättömyyden ja todellisten tilastojen esiintyminen työuupumuksen yleisyydestä ovat saaneet huomioimaan haastetta, jonka edessä yhteiskunta on. Puuttumattomuus kertoo tietoisesta vakavan ongelman sivuuttamisesta, jolloin oikea reagoiminen koskisi perehtymistä opettajien kokemuksiin ja näkemyksiin keinoista, joiden ansiosta haaste voitaisiin selättää ja jatkaa alkuperäistä koulun tehtävää ilman painolastia, pelkoa ja huolta. On tärkeää nähdä luokanopettajan työ muuttuvana ja huomata etteivät muutokset ole kivuttomia. Työtä tekevät ihmiset eivätkä robotit, jolloin työssä jaksaminen on huomioitava muutoksia tehtäessä.

Niemi (1996) korostaa vanhan sananlaskun ”Minkä tänään kylvää, sen huomenna niittää” viisautta luokanopettajakoulutukselle. Miten ja mitä teemme tänään, tulee hänen mukaansa näkymään tulevaisuudessa, vaikei sitä voisikaan osoittaa faktoilla (Niemi, 1996, 39). Rimpelä (2008) puolestaan kehottaa opetussuunnitelman perusteiden pitämistä tulevaisuussuuntaisina, jotta ne voivat vastata aikansa haasteisiin opettajilta odotetulla tavalla (Rimpelä, 2008, 150). Alalla perehtyminen ja erikoistuminen katsotaan Asantin, Lehtisen ja Palosen (2002) mukaan keinoksi vastata kasvaviin osaamisvaatimuksiin ja alku-uran rikkonaisuuteen, jolloin kentän laajentaminen käytännön työelämän tehtäviin syvemmän perehtymisen teorian kanssa edesauttaisi haasteisiin vastaamista (Asanti, Lehtinen & Palonen, 2002, 104–105, ks. myös Niemi, 1996, 42). Eloranta ja Virta (2002) mainitsevat haasteiksi harjoittelun puutteen koulumaailmasta ja yhteiskuntatason muutosten vaikutuksesta oppilaisiin ja heidän käyttäytymiseensä (Eloranta & Virta, 2002, 133). Sahlberg (1998) mainitsee opettamisen monimutkaiseksi taidoksi, joka ei ole synnynnäinen vaan opeteltava taito (Sahlberg, 1998, 197). Tähtäimen on oltava yksityiskohtaisten ohjeiden antamisen sijaan muutosten vaikuttamisella ja kohtaamisella,

jotta voidaan Niemen (1996) mukaan osoittaa aktiivista vaikuttamista ja vastuunottoa tulevaisuudesta ja sen sukupolvien kohtalosta luokanopettajan profession kautta (Niemi, 1996, 42). Arviointi muutosten tarpeesta ja siihen valmentavasta ilmapiiristä ovat edellytys maltilliselle toteuttamiselle menestyksekkäin lopputuloksien. Muutokset ovat hyvästä, kun kohde on arvioitusti oikea ja sitä tarvitseva, kuten tämän päivän luokanopettajakoulutus valmiuksien antajana opettajuudelle, mikä ei tutkitusti tällä hetkellä ole riittävä. Luokanopettajuuden kokeman muutoshalukkuuden tulisi kohdentua myös luokanopettajakoulutukseen, jotta muutoksessa kipuilua voitaisiin ennaltaehkäistä.

7.2 Eettisyys ja luotettavuus

Kiviniemen (2018) mukaan luotettavuuden raportointi on tutkimuksen uskottavuutta tukeva valinta (Kiviniemi, 85). Eskola ja Suoranta (2003) lisäävät, että tutkimusprosessin luotettavuuden arviointi on kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä, koska tutkija on tutkimuksensa kaikkein keskeisin työväline (Eskola & Suoranta, 2003, 210). Luotettavuuden arvioinnissa esille nousevat Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010) määrittelemät validiteetin eli pätevyyden ja reliabiliteetin eli toistettavuuden käsitteet. Heidän mukaansa tutkimus on reliabeeli, jos tulokset ovat toistettavissa ja validi, jos se on kyennyt mitata juuri sitä mitä tutkija on halunnutkin. Hirsjärvi kollegoineen jatkavat, että vaikka virhemarginaalia pyrittäisiin tutkimuksessa pienentämään sen pätevyys ja luotettavuus vaihtelevat, jolloin niiden arviointi tulee suorittaa tapauskohtaisesti. (Hirsjärvi ym., 2010, 231). Tutkimukseni on toistettavissa menetelmä- ja tutkimuksen kuvausprosessin avulla ja vastaa asettamiini tutkimuskysymyksiin, jolloin käsitteiden määrittelyn asettamat vaatimukset täyttyvät.

Luotettavuuden varmistamiseksi tein pitkäjänteistä ja panostettua tiedonhakuja sekä käytin Salminen (2011) mukaan tutkimukseni luonteelle tyypillistä kriittistä tutkimusotetta lähteiden arvioinnissa esimerkiksi vertaisarvioinnin avulla (Salminen, 2011, 13). Lähteiden arvioinnissa on tärkeää arvioida, onko esimerkiksi artikkeleita rahoitettu tai onko niiden taustalla jokin yritys tai muu taho, jolla voi olla vaikutus luotettavuuteen. Julkaisupaikan arvostettavuus ja konteksti kertovat myös lähteen tasosta käytön kannattavuudesta. Hakala (2018) mainitsee tutkimusmenetelmästä riippumatta luotettavuuden merkittävimmäksi peruskriteeriksi, joka täytyy huomi-

oida (Hakala, 2018). Vaikken kerännyt omaa tutkimusmateriaalia, huomioin validiteetin ja reliabiliteetin tuomat kriteerit tutkimuksen eri vaiheissa, jotta tutkimukseni täyttäisi ne. Eettisyyden huomioin Hirsjärven ym. (2010) mainitsevat tutkimuseettiset periaatteet ja niiden oikein käyttämisen (Hirsjärvi ym., 2010, 23).

Oma positioni tutkittavan ilmiön puolesta on läheinen, koska olen luokanopettajaopiskelija ja tutkin tulevaa ammattiani koskevia ilmiöitä ja nykyhetken tilaa työhyvinvoinnista. Eettisistä syistä on tutkijana oltava kuitenkin objektiivinen ja sulkea omat lähtökohdat, ettei johdattele tutkimustuloksia haluttuun suuntaan edes tahtomattaan. Metsämuuronen (2000) korostaa tutkijan omiin alkuperäisiin oletuksiin kiinnittymisen ongelmallisuutta (Metsämuuronen, 2000, 50). Eskola ja Suoranta (2003) mainitsevat objektiivisuuden olevan merkittävä tavoite, joka syntyy oman subjektiivisuuden tiedostamisesta (Eskola & Suoranta, 2003, 17–18). Hakala puolestaan (2018) korostaa laadukkaan lopputuloksen koostuvan teoreettisen hallinnan yhdistyessä ajatukseen näppäryyteen, luovuuteen, tutkijan rohkeuteen ja tieteellisen erittelyn taitoihin (Hakala, 2018). Tekemäni tutkimus tuotti jatkotutkimusaiheita ja ajankohtaista tietoa ilmiöstä, josta aiempaa tutkimuskenttää ei ollut laajasti, mikä osoitti tutkimuksen tarpeellisuuden.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimusta tehdessäni huomasin kirjallisuutta etsiessäni ja kartoittaessani, että suoraa aiheeseeni kohdistuvaa validia tietoa ei löytynyt. Painetut teokset, tehdyt suomen- ja englanninkieliset tutkimukset ja artikkelit tarjosivat tietoa, jota täytyi soveltaa lukuun ottamatta opettajuuden historian tarkastelua (vaikka kronologisen aikajanan muodostaminen olikin soveltava vaihe). Kansainvälisen tutkimuksen puutetta aiheeseeni perustelen sillä, että taustalla voi vaikuttaa koulujärjestelmien eroavaisuudet instituutioina työskentelyn näkökulmasta, koska esimerkiksi Lanaksen (2017) mukaan Suomessa ei valvota ja katsota verrannollisesti kuinka hyvä luokanopettaja on suhteessa oppilaiden oppimistuloksiin (Lanas, 2017). Aiheena opettajien työhyvinvointi on tabun kaltainen, koska ammattiin kohdistuvat odotukset olettavat ammatinharjoittajien olevan tyytyväisiä, positiivisia ja kutsumustyöstään nauttivia, jolloin validien ja reliabilien tulosten saaminen voi nousta haasteeksi.

Alkuperäinen suunnitelma oli keskittyä tutkimuksessa luokanopettajien työhyvinvoinnin tasoon ja sen heikentymiseen johtaneisiin syihin, mutta tutkimukseni eteni eri suuntaan halutesani luoda perustan ja kontekstin tutkimusaiheelleni. Päädyin tutkimaan luokanopettajuuden

historiaa ja vuosikymmenten aikana tapahtuneita muutoksia, jotka ovat rakentaneet pohjan nykypäivän luokanopettajuudelle. Koen, että tutkimuksen kokemat muutokset auttoivat löytämään vastauksia paremmin sekä loivat useita tilaisuuksia jatkotutkimusten tekemiselle. Aion jatkaa tutkimusta Pro Gradu-tutkimuksessani, jolloin fokus on työhyvinvoinnin nykyisessä tilassa ja suorien syy-seuraussuhteiden löytämisessä. Tavoitteenani on saada ajankohtaista tietoa kenttätöiden tekijöiltä sekä pintapuolisemman ja yleistettävämmän anonyymin kyselylomakkeen että syventävien haastattelujen kautta. Aihetta voidaan tutkia tarkemmin rajaamalla alue- tai ikäjakaumaa.

Jos tekisin tutkimukseni uudelleen, keskittyisin tutkimusasetelman jäsentämiseen. Tässä tapauksessa eri suuntaan toteutuva tutkimus oli onnistunut, mutta tulos olisi voitu saavuttaa tarkemmalla pohdinnalla kysymysten tasosta ja tarpeesta suhteessa halutun lopputuloksen eli vastauksen saamiseen asetettuun pääkysymykseen. Koen myös, että kansainvälisen tutkimuksen löytäminen aiheen tiimoilta voisi olla mahdollista, jos olisin laajentanut vieraskielisiin lähteisiin perehtymistä.

Lähteet

- Anttila, E. (2014). Opettajien työnkuvan muutos: Kansankynttilästä tunnevalmentajaksi. Teoksessa Väänänen, A. & Turtiainen, J. (toim.), *Suomalainen työntekijyys 1945–2013* (119–153). Tampere: Vastapaino.
- Asanti, R., Lehtinen E., Palonen, T. (2002). Työelämän muutokset ja osaamisen haasteet. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.), *Oppiminen ja opettajuus* (87–108). Turku: Painosalama Oy.
- Avalos, B. (2010). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten year. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 10–20. DOI:
- Eloranta, V. & Virta, A. (2002). Opettajuuden ja opettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.), *Oppiminen ja opettajuus* (133–156). Turku: Painosalama Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskonen, H. (2018). Säästöt ovat uuvuttaneet opettajat ja työn ilo on kadonnut, kertoo tuore kysely: töitä tehdään molempina päivinä viikonloppunakin – keskustele. *YLE*. Haettu 8.7.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10203530>
- Hakala, J. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (11–23)*. [Adobe Digital Editions-versio]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.) (170–187). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Jokinen, S. (2020). Opettajamitoituksesta olisi paljon hyötyä – tässä 14 esimerkkiä. *OAJ*. Haettu 12.11.2020 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2020/opettajamitoituksesta-olisi-paljon-hyotya--tassa-14-esimerkkia/>
- Kajander, R. (2020). Pelkkä terapia ei korjaa nuoren väkivaltaista käytöstä, sanoo lastenpsykiatri: “Ei ole olemassa taikalääkettä, jolla hoidetaan lasten ja nuorten väkivaltaa”. *YLE*. Haettu 16.11.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11632034>
- Karasma, K. (2012). *Suomi toisena kielenä - opetustieteen perusteet*. Oy Finn Lectura Ab.
- Kiviniemi, K (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.) (73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Koivunen, L. & Niinistö, R. (2018). Ensimmäisen vuoden tappotahti pakotti 27-vuotiaan Tiinan vaihtamaan alaa – nuorten naisten sairauspoissaolot lisääntyneet. *YLE*. Haettu 17.6.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10346419>
- Kääriäinen, P. (2018). Uupuminen uhkaa. *OPETTAJA*. Haettu 4.1.2021 osoitteesta <https://www.opettaja.fi/kolumnit-ja-pakinat/uupuminen-uhkaa/>
- Laakso, T. (2019). Opettajamitoituksella turvataan työrauha ja laadukas opetus sopivankokoisissa ryhmissä. *OAJ*. Haettu 7.12.2020 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/koulutus-ratkaisee/2019/opettajamitoituksella-turvataan-tyorauha-ja-laadukas-opetus-sopivankokoisissa-ryhmissa/>
- Lanas, M. (2017). Giving up the lottery ticket: Finnish beginning teacher turnover as a question of discursive boundaries. *Teaching and Teacher Education* 68, 68–76.
- Lastensuojeluki 25 § (12.2.2010 / 88). Haettu osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417#L5P25>
- Lehtinen, E., Kuusinen, J., Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.
- Leino, A-L. & Leino, J. (1997). *Opettaminen ammattina*. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Luukkainen, O. (2004). Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?. Tampereen yliopisto. Haettu 24.7.2020 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf>
- Malinen, A. (2002). Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta – Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.), *Opettajuus muutoksessa* (63–92). Vantaa: Dark Oy.
- Manner, M. (2020). Tutkittu juttu: Opettajiin kohdistuva kiusaaminen maksaa yhteiskunnalle miljoonia. *OPETTAJA- verkkolehti*. Haettu 12.11.2020 osoitteesta <https://www.opettaja.fi/ajassa/tutkittu-juttu-opettajiin-kohdistuva-kiusaaminen-maksaa-yhteiskunnalle-miljoonia/>
- Mether, U. (2018). Opettajan huoli: aika ei riitä enää opettamiseen – miten kaikki hienot uudistukset viedään onnistuneesti maaliin? *UUSIMAA- verkkolehti*. Haettu 8.12.2020 osoitteesta <https://www.uusimaa.fi/paikalliset/1425864>
- Metsämuuronen, J. (2000). *Laadullisen tutkimuksen perusteet: Metodologia-sarja 4*. Viro: Jaabes OÜ.
- Niemi, H. (1996). Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? *Opettajan ammatti muutoksessa*. Teoksessa Ojanen, S. (toim.), *Tutkiva opettaja 2* (31–43). Tampere: Tammer-paino.

- Niemi, H. (2010). Suomalainen opettajakoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H. (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (27–50). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Null, J. W. (2011). Curriculum: From theory to practice. Introduction: what is curriculum and why does it matter 1–11 Haettu 21.1.2021 osoitteesta http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Resources/Curriculum_From_Theory_to_Practice.pdf
- Opetusalan ammattijärjestön OAJ. Työelämäopas: Opettajan työhyvinvointi. Haettu 7.7.2020 osoitteesta <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyohyvinvointi/>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2020a). Työkuormitus. Haettu 15.7.2020 osoitteesta <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyohyvinvointi/tyokuormitus/>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2020b). Yhteistyö kodin kanssa. Haettu 11.12.2020 osoitteesta <https://www.oaj.fi/arjessa/yhteistyö-kodin-kanssa/>
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2015). Millainen fyysinen vuorovaikutus ja kosketus on sopivaa kouluympäristössä? Haettu 21.12.2021 osoitteesta https://www.oaj.fi/contentassets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/kannanotto_fyysisesta_vuorovaikutuksesta_02092015.pdf
- Opetushallitus (2020a). Oppimisen arviointi. Haettu 12.12.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-arviointi#1a2f3b99>
- Opetushallitus (2020b). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto. Haettu 9.12.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-ja-oppilashuolto#1a2f3b99>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Helsinki. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S. & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), pp. 503–513. doi:10.1016/j.tate.2012.01.001
- Perustuslaki 16§ (11.6.1999/731). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki>
- Perkiö-Mäkelä, M. (2006). Ergonomia opetustyössä. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N., Laine, V. (toim.), *Hyvä koulu* 92 (71–92). Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Pulkkinen. (2017). Perusopetukset resurssit turvattava kansallisella ohjelmalla. Haettu 22.1.2021 osoitteesta <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2017-AK-143000.pdf>

- Rantala, J., Salminen, J., Säntti, J., Nikkola, T., Rautiainen, M., Virta, A. & Kemppinen, L. (2013). Akateemisen luokanopettajakoulutuksen tulevaisuuden lähtökohdat. Teoksessa Rantala, J. & Rautiainen, M. (toim.), *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi – Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle* (189–199). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Rauramo, P. (2004). *Työhyvinvoinnin portaat*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Rimpelä, M. (2008). Milloin opetussuunnitelma uudistuu? Teoksessa Suortamo, M., Laaksola H., Välijärvi J. (toim.), *Opettajan vuosi – Teemana hyvinvointi* (145–151). Juva: WS Bookwell Oy.
- Sahlberg, P. (1998). *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus – Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Haettu 8.6.2020 osoitteesta https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Salovaara, R., Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Juva: Bookwell Oy.
- Sihvonen, A. (1996). *Miten ehkäisen työuupumuksen?* Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Simola, Hannu. (2020). *Koulun muuttamisen antinomiat – koulutussosiologinen näköala kohti realistisia utopioita*. Kasvatus 51 (2), 114–129
- Suomen opettajiksi opiskelevien liitto SOOL, (2019). Suositukset uuden opettajan perehdytykselle. SOOL. Haettu 30.7.2020 osoitteesta <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/perehdytys/>
- Säntti, J. (2010). Muuttuuko opettaja – ja mihin suuntaan? Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H. (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (183–196). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tamminen, H. (2010). Työturvallisuus ja työhyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Tapaninen, R. (2006). Koulurakennuksen vaikutus hyvinvointiin opetustyössä. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N., Laine, V. (toim.), *Hyvä koulu* (53–70). Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Tarjamo, J. (1979). *Opettaja Suomessa*. Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2020). Lastensuojelun käsikirja: Lastensuojeluilmoitus. Haettu 28.11.2020 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lastensuojeluilmoitus-ja-lastensuojeluasian-vireilletulo/lastensuojeluilmoitus>
- Tikkanen, T. (2018). Monen opettajan mieli kipuilee, mutta uskaltaako siitä kertoa muille. *OPETTAJA-verkkolehti*. Haettu 17.6.2020 osoitteesta <https://www.opettaja.fi/tyossa/monen-opettajan-mieli-kipuilee-mutta-uskaltaako-siita-kertoa-muille/>
- Toom, A. (2008). Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa Toom, A., Onnismäa, J., Kajanto, A. (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta* (163–186). Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

- Turun Sanomat (2013). Joka neljäs opettaja haluaa vaihtaa alaa. Haettu 17.6.2020 osoitteesta <https://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/510979/Joka+neljas+opettaja+haluaa+vaihtaa+alaa>
- Työterveyslaitos (2020a). Stressi ja työuupumus. Haettu 8.7.2020 osoitteesta <https://www.ttl.fi/tyontekija/tyostressi-ja-uupumus/>
- Työterveyslaitos (2020b). Työhyvinvointi. Haettu 8.7.2020 osoitteesta <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi/>
- Työturvallisuuslaki 14 § (738/2002). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>
- Uusikylä, K. (2007). *Hyvä paha opettaja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vahtola, J. (2003). *Suomen historia: Jääkaudesta Euroopan unioniin*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Väisänen, M. (2020). Kohti maailmanmestaruutta. *OAJ*. Haettu 10.2.2021 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2020/kohti-maailmanmestaruutta/>
- Yli-Luoma, P. V. J. (2003). *Hyvä opettaja*. Sipoo: International Multimedia & Distance Learning.