

Mia-Carita Hahl & Maija Niskanen

MAAILMA MUUTTUU, NIIN MINÄKIN
Opettajien kokemukset oppilaiden muuttumisesta, sen
syistä ja seurauksista opettajuuteen

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2019

TIIVISTELMÄ

Mia-Carita Hahl ja Maija Niskanen: Maailma muuttuu, niin minäkin – Opettajien kokemukset oppilaiden muuttumisesta, sen syistä ja seurauksista opettajuuteen

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Huhtikuu 2019

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää pitkään työssä olleiden luokanopettajien kokemuksia siitä, miten oppilaat ovat heidän työuransa aikana muuttuneet. Lisäksi tutkittiin, mitä syitä opettajat näille muutoksille antavat, ja kuinka opettajan työ näiden muutosten seurauksena on muuttunut. Näiden kysymysten kautta päädyttiin myös pohtimaan opettajuuden muutosta, kouluun kohdistuvia muospaineita, vanhemmuuden haasteita sekä median vaikutusta. Samalla tarkasteltiin myös nykyisen yhteiskunnan ilmiöitä, ja näiden vaikutuksia lapsuuteen. Tämän tutkimuksen aihe on merkittävä, sillä nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa myös koulun tulee kehittyä vastaamaan muuttuviin tarpeisiin, ja tässä opettajien näkökulma on olennainen.

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen hermeneuttinen tutkimus. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä aihetta lähestytään yhteiskunnan ilmiöiden, lapsuuden ja opettajuuden muutosten kautta. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla haastatteleamalla yhdeksää luokanopettajaa loppuvuodesta 2017 ja alkuvuodesta 2018. Haastateltavat valittiin harkinnanvaraisella otannalla niin, että haastatteluun osallistui opettajia useammalta paikkakunnalta sekä erityyppisistä kouluista. Lisäksi kriteerinä oli vähintään 20 vuoden työkokemus opettajana. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä mukailien Tuomen ja Sarajärven (2018) esittelemää sisällönanalyysimallia.

Tutkimustuloksista ilmeni opettajien näkevän oppilaissa tapahtuneen monenlaisia muutoksia. Muutosta oli havaittu muun muassa oppilaiden keskittymiskyvyssä, asenteessa ja motivaatiossa koulua kohtaan, suhtautumisessa opettajaan auktoriteettina, oppilaan avoimuudessa, empatiakyvyssä ja rohkeudessa. Toisaalta todettiin, että näistä muutoksista huolimatta lapsen perusolemus on säilynyt. Syynä edellä mainituille oppilaiden muutoksille opettajat näkivät yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ja vallalla olevat ilmiöt, kuten suorituskeskeinen elämä, pirstaloitunut arvopohja sekä korostunut yksilöllisyys. Lisäksi viitattiin perheissä tapahtuneisiin rakenteellisiin muutoksiin, vanhemmuuden katoamiseen sekä kiireeseen perheiden arjessa. Myös media nähtiin yhtenä taustatekijänä oppilaiden muuttumiseen. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaissa havaitut muutokset ovat lisäksi vaikuttaneet opettajuuteen. Opettajat olivat kehittäneet toimintatapojaan oppilaiden muuttuneiden tarpeiden vuoksi ja joutuneet mukautumaan yhä useampiin rooleihin.

Tämän tutkimuksen tulokset korostavat opettajan kykyä kehittää omaa ammattitaitoaan jatkuvasti ja ottaa huomioon jatkuvasti muuttuvan yhteiskunnan sen hetkinen tilanne. Myös median vaikutukset on huomioitava nykylapsuutta tarkastellessa ja koulua kehittäessä. Oppilas tulee nähdä kokonaisuutena, jonka toimintaan heijastuvat perheen arki ja kasvatustavat sekä yhteiskunnan ilmiöt.

Avainsanat: muutos, opettajuus, vanhemmuus, lapsuus, koulun kehittäminen, yhteiskunnan muutos

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MUUTTUVA YHTEISKUNTA	6
2.1	POSTMODERNI YHTEISKUNTA	7
2.1.1	<i>Yhteisöllisyydestä yksilöllisyyteen</i>	8
2.1.2	<i>Arvomaailman pirstaloituminen</i>	9
2.1.3	<i>Kilpailuyhteiskunnan haasteet</i>	10
3	MUUTTUVA LAPSUUS	12
3.1	LAPSUUS SUKUPOLVIEN NÄKÖKULMASTA	12
3.2	KUULIAISUUDESTA KOHTI KESKUSTELUA	13
3.2.1	<i>Kadonnut vanhemmuus</i>	14
3.2.2	<i>Varovaiset vanhemmat</i>	15
3.3	MUUTTUVAT PERHEET	16
3.3.1	<i>Moninaistuneet perherakenteet</i>	17
3.3.2	<i>Perheen kiireinen arki</i>	17
3.4	LAPSET MEDIAN KÄYTTÄJINÄ	18
3.4.1	<i>Median vaikutus lapsuuteen</i>	19
4	MUUTTUVA OPETTAJUUS	21
4.1	OPETTAJAN LAAJENTUNEET ROOLIT	21
4.2	OPETTAJAN AUKTORITEETIN MUUTOS	22
4.3	MUUTTUVA KOULU	24
4.3.1	<i>Koulu – viihdekeskus jokaiselle?</i>	25
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
5.1	LAADULLINEN TUTKIMUS	27
5.2	HERMENEUTTINEN TUTKIMUS	29
5.3	HAASTATELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	30
5.4	AINEISTON KATTAVUUS	31
5.5	AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI	32
5.5.1	<i>Analyysin vaiheet</i>	33
6	TUTKIMUSASETELMA	35
6.1	TUTKIMUSIDEA	35
6.2	TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
6.3	TUTKIMUKSEN AINEISTO	37
6.4	AINEISTON ANALYYSI	38
7	TULOKSET	41
7.1	OPPILAISSA HAVAITUT MUUTOKSET	41
7.1.1	<i>Näkökulmia oppilaiden muutokseen</i>	42
7.1.2	<i>Oppilaan muutos suhteessa koulunkäyntiin</i>	44
7.1.3	<i>Oppilaan muutos suhteessa opettajaan</i>	46
7.1.4	<i>Oppilaan muutos suhteessa toisiin</i>	48
7.1.5	<i>Oppilaan muutos suhteessa itseensä</i>	49
7.2	OPETTAJIEN KOKEMAT SYYT OPPILAIDEN MUUTOKSELLE	50
7.2.1	<i>Nopeasti muuttuva yhteiskunta</i>	51
7.2.2	<i>Vaativa vanhemmuus</i>	53
7.2.3	<i>Median monet vaikutukset</i>	56

7.3	OPETTAJA MUUTOSTEN KESKELLÄ	57
7.3.1	<i>Pelkästä opettamisesta moniosaajaksi</i>	58
7.3.2	<i>Opettaminen - kohti toiminnallisuutta</i>	59
7.3.3	<i>Opettaja vanhempien vaatimusten kohteena</i>	61
7.4	TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO	63
8	POHDINTA	64
8.1	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU JA TULKINTA	64
8.1.1	<i>Yksilöllisyyden ylistys</i>	64
8.1.2	<i>Tehokkuuden tavoittelu</i>	67
8.1.3	<i>Median myllerryksessä</i>	69
8.1.4	<i>Opettajat taustatekijöiden tulkitsijoina</i>	71
8.2	JATKOTUTKIMUSIDEAT	71
8.3	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	72
8.4	JOHTOPÄÄTÖKSET	75
8.4.1	<i>Opettajat uusien vaatimusten edessä</i>	76
8.4.2	<i>Vanhemmuutta tukemassa</i>	78
8.4.3	<i>Koulu muospaineiden alla</i>	79
8.4.4	<i>Opettajankoulutuksen kehittämistarpeet</i>	80
8.4.5	<i>Jatkuva muutos</i>	81

1 JOHDANTO

"Lapset ovat muuttuneet niin paljon!" "Kyllä silloin ennen kaikki oli paremmin!" Tällaisia lausahduksia kuulee säännöllisesti kokeneiden opettajien suusta. Kiinnostuimmekin siitä, kuinka oppilaat ovat muuttuneet ja mikä on tämän muutoksen takana. Toisaalta myös pohdimme, onko muutosta todella tapahtunut, vai onko aika vain kullannut muistot. Entä onko ylipäänsä kyse yleisestä ilmiöstä, vai onko tämä vain yksittäisten opettajien mielipide asiasta?

Oppilaiden muutosta ei ole opettajien näkökulmasta tutkittu tiettävästi aikaisemmin ainakaan Suomen kontekstissa, joten teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelemme oppilaiden muutosta siihen liittyvien ilmiöiden kautta. Peilaammekin aihetta aiempaan tutkimukseen lapsuuden, kasvatuksen, perheiden ja opettajuuden muutoksesta. Pyrimme tuomaan tarkasteluun useampia näkökulmia ottaen huomioon myös yhteiskunnalliset tekijät. Tilastojen valossa oppilaissa voidaan nähdä tapahtuneen joitain muutoksia, esimerkiksi erityisen ja tehostetun tuen tarve on kasvanut peruskoulussa. Vuonna 2017 17,5 prosenttia oppilaista oli tehostetun tai erityisen tuen piirissä, kun vielä vuonna 1995 erityistä tukea sai 2,9 prosenttia oppilaista. (Suomen virallinen tilasto 2017.) Rajakaltion (2011, 232–233) tutkimuksessa ilmenikin, että opettajien huoli oppilaista on lisääntynyt.

Oppilaissa tapahtunutta muutosta tarkasteltaessa katse tulee siirtää muuttuneeseen yhteiskuntaan, sillä lapset voidaan nähdä nyky-yhteiskunnan tuotoksina (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 23). Ympäröivä maailma ja yhteiskunta elävät jatkuvaa muutosta, ja jo kymmenen vuoden taakse katsottaessa voidaan nähdä suuria muutoksia, jotka samalla vaikuttavat myös yhteisöihin, kuten perheisiin ja kouluihin, ja näin ollen myös lapsiin. Yksi tutkimuksemme keskeisimmistä lähestymiskohdista oppilaiden muutokseen onkin nykyinen postmoderni yhteiskunta ja sen ilmiöt.

Tämä tutkimus tarkastelee oppilaissa tapahtunutta muutosta vähintään 20 vuotta työskennelleiden luokanopettajien kokemusten kautta. Opettajien näkemykset näissä oppilaissa tapahtuvissa muutoksissa ovat merkityksellisiä, sillä koulun ja sitä kautta opettajuuden voidaan nähdä olevan aina yhteydessä sen hetkiseen aikaansa (Luukkainen 2005, 14). Opettajien ääni pitäisikin nostaa kuuluviin koulujen kehittämistyön onnistumiseksi (Tervasmäki & Tomperi 2018, 179; Parviainen 2015, 15). Tutkimuksessa selvitetään myös, mitä syitä opettajat näkevät lasten muuttumiselle olevan, ja kuinka muutos on vaikuttanut heidän työhönsä ja ammatti-identiteettiinsä.

Tutkimus on laadullinen hermeneuttinen tutkimus, johon aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Haastattelimme yhdeksää kokenutta luokanopettajaa eri paikkakunnilta. Tutkimusaineistosta etsittiin laadullisella sisällönanalyysillä oppilaiden ja opettajan työn muutosta kuvaavia asioita, sekä opettajien muutokselle antamia merkityksiä. Tutkimuksen teemojen kautta päästään pohtimaan muun muassa koulun pysyvyyden ja muuttumisen ongelmaa sekä opettajuuden moninaisia haasteita. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena onkin edistää tulevien ja nykyisten opettajien ymmärrystä yhteiskunnan ja ajankohtaisten ilmiöiden vaikutuksesta opettajuuteen, koulujärjestelmään sekä oppilaaseen yksilönä.

2 MUUTTUVA YHTEISKUNTA

Oppilaiden muutosta käsitellessä on olennaista tarkastella yhteiskuntaa ja sen ilmiöitä, sillä ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa yksilöön ja sitä kautta lapsuudessa havaittaviin muutoksiin. Kasvatus voidaan nähdä yhteiskunnallisena toimintana, ja lapsen socialisaatio yhteiskunnan jäseneksi onkin erottamaton osa kasvatussuhdetta. Monet nyky-yhteiskunnassamme viime vuosina vaikuttaneet muutostendenssit ovat vaikuttaneet lisäksi opettajan ammatilliseen identiteettiin ja työnkuvaan. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 23; Värri 2002, 92–97.) Suomalaisen yhteiskunnan voidaan nähdä muuttuvan voimakkaasti, mikä ilmenee myös kasvatuksessa seurauksineen monitasoisesti ja eri tavoilla (Ropo, Lindén, Syrjäläinen & Värri 2001, 7). Yhteiskunnallisia ja kulttuurisia muutoksia on vaikea hallita, sillä ne eivät perustu sopimuksiin tai päätöksiin. Näitä muutoksia sekä tuottaa että edustaa esimerkiksi kasvuympäristön ja elintapojen muutokset. Tarkastellessa muutosta on myös tärkeää huomioida syiden ja seurauksien sekoittuminen toisiinsa. (Säntti 2008, 10.)

Suuret kehityssuunnat ovat aina osa yhteiskuntaa vaikuttaen merkittävästi ihmisten elämään, ja näin ollen myös koulutukseen ja opettajan työhön (Luukkainen 2005, 102). Hietanen, Heinonen, Kahilainen, Kiiskilä, Tapio ja Wilenius (2003) nimeävät näiksi nyky-yhteiskuntaan vaikuttavaksi kehityssuunniksi muun muassa teknologian kehityksen ja hyvinvointierojen kasvun (Hietanen ym. 2003, 417–419). Lehtisalo ja Raivola (1999) totesivatkin jo 1990-luvun lopussa erityisesti teknologian kehityksen olevan suoraan tai välillisesti yhteinen tekijä muutoksille, sillä tekniikan vallankumouksen voidaan nähdä vaikuttavan merkittävästi ajatteluun ja sosiaaliseen toimintaan. Huomattavia kehityssuuntia ovat myös median merkityksen kasvu ja kaupungistuminen. (Lehtisalo & Raivola 1999, 16–17, 278–279.)

Kasvatusta käsitteleviä kysymyksiä tarkastellessa on huomioitava nykypäivän uusliberalistinen ideologia ja tehokkuuteen sekä tuloksellisuuteen tähtäävä ajattelu. Taloudelliset arvot ovat yhteiskunnan modernisoitumisen myötä siirtyneet keskiöön, ja ajatukset kansalaisuudesta sekä yhteisöllisyydestä on korvattu yksilöllisyyden ja identiteetin idealla. Nykypäiväinen uusliberalismin ideologia on tuonut taloudellisen kilpailun ja tulosarvioinnin yhteiskunnan tärkeimmiksi motiiveiksi. Nämä motiivit ovat ulottuneet jopa niihin instituutioihin, joiden pääasialliset tehtävät eivät ole ollenkaan taloudellisia, ja esimerkiksi koulut ovat omaksuneet

tulosajattelun yhdeksi normeistaan. (Kinnari 2018, 61–62; Simola 2018, 409; Värri 2002, 92–97.) Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan näitä myös postmoderniksi kutsuttavan yhteiskunnan erityispiirteitä.

2.1 *Postmoderni yhteiskunta*

Baumanin (1996, 191) mukaan postmoderni yhteiskunnallinen tilanne on kehittynyt vähitellen 1900-luvulla vauraissa Euroopan maissa, mutta on varsinaisesti muotoutunut 1900-luvun loppupuolella. Lapinoja (2006) ymmärtää postmodernin käsitteen yhteiskunnassa vallitsevana tilanteena. Tämä “ajan henki” vaikuttaa paitsi kasvatukseen ja opetukseen, myös ihmisenä olemiseen. Postmodernismin vaikutukset voidaan nähdä yksilöiden lisäksi ihmisten välisissä yhteyksissä, yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutuksessa sekä koulun ja opettajan asemassa. Lapinoja käyttää postmodernista yhteiskunnasta nimitystä “monitodellinen maailma”. Postmodernin alkulähteitä voidaankin etsiä pragmatismista, eksistentialismista ja modernista humanismista, joissa kaikissa yksilön taidot ja oman subjektiivisen todellisuuden rakentamisen kyky ovat keskeisessä osassa. Identiteetin rakentaminen postmodernissa maailmassa on monimutkainen prosessi, joka vaatii yksilöltä paljon, koska sille ei ole enää entisenlaisia raameja. Lisäksi identiteettiä tukevien konkreettisten traditioiden ja historiallisten symbolien merkitys on hajonnut. (Lapinoja 2006, 38–40.)

Postmodernissa ajattelussa ihminen mielletään yleensä vapaaksi toimijaksi, joka itse ohjaa itseään. Jokainen on periaatteessa vapaa toteuttamaan omaa kehitysprojektiaan riippumatta muista ihmisistä tai ympäröivästä maailmasta. Elämän nähdään koostuvan hetkellisistä kokemuksista, ja olemassaolo havaitaan sillä hetkellä olemassa olevan kautta. Lisäksi postmodernissa maailmassa on luovuttu tavoitteesta löytää kaiken kattava yhtenäinen teoria olemassa olevalle maailmalle. Minuuden loputtomasta kehittämisestä on tullut eräänlainen yksilön velvollisuus. Postmodernissa maailmassa ihminen etsii itseään ja identiteettiään, ja erilaisuus nähdään hyvänä sekä itsessä että muissa. Myös autonomiaa ihannoidaan, minkä on ajateltu johtaneen esimerkiksi lisääntyneeseen itsekeskeisyyteen ja sitoutumiskammoon. (Lapinoja 2006, 41–42.)

Postmodernia yhteiskuntaa voidaan myös kutsua jälkimoderniksi yhteiskunnaksi, jota määrittelee erityisesti kolme muutosta. Ensimmäinen muutos on globalisoituminen, jonka seurauksena talous ja viestintä toimivat maailmanlaajuisesti. Toiseksi perinteiden asema on heikentynyt, eikä toiminnan perustelua niillä nähdä itsestään selvänä. Kolmas muutos on yksilöllistyminen, jonka seurauksena yksilöltä odotetaan vastuuta omasta elämästään ja jatkuvaa itsereflektointia. Näiden muutosten seurauksena tarvitaan elinikäistä oppimista. (Kinnari 2018, 61;

Antikainen 1998, 198–199.) Seuraavissa alaluvuissa käsittelemmekin edellä mainittuihin muutoksiin liittyviä ilmiöitä: yksilöllisyyttä, arvopohjan pirstaloitumista sekä kaupallisuutta. Lisäksi tarkastelemme näiden ilmiöiden vaikutusta oppilaissa ja koulukontekstissa.

2.1.1 Yhteisöllisyydestä yksilöllisyyteen

Nykyisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa vallitsee Tervasmäen ja Tomperin (2018, 180) mukaan individualistinen eli yksilökeskeinen ihmiskäsitys. Lapinojan (2006) mukaan postmoderni ihminen tyypillisesti priorisoi elämässään korkeimmille sijoille yksilöllisen menestyksen ja materiaalisen hyvinvoinnin. Ajatellaan, että yksilö itse tietää tarpeensa ja osaa toimia itsenäisesti niihin vastatakseen. (Lapinoja 2006, 50.) Myös identiteetin muodostaminen on muuttunut yhteisöön vahvasti nivoutuvasta prosessista itsenäiseksi ja subjektiiviseksi projektiksi. Yksilö määrittää itsensä omien kiinnostuksen kohteidensa, mieltymystensä ja kulutustottumustensa mukaan. (Hilpelä 2007, 650.) Suku, perhe tai perinteet eivät enää määritä yhtä voimakkaasti yksilön identiteettiä ja elämänvalintoja (Vuorikoski 2003, 29). Myös Puolimatkan (1999, 194–195) mukaan ajatus yksilön rajoittamattomasta vapaudesta sisältää väitteen siitä, että ihminen on ikään kuin oma jumalansa ja saa itse valita, millaiseksi itsensä luo.

Näin ollen myös lapsen yksilöllisyyttä korostetaan nyky-yhteiskunnassa vallitsevissa periaatteissa ja ideologioissa (Lapinoja 2006, 50). Ennen lapsi katsoi ylös aikuiseen, nykyään kasvattaja kääntää katseensa lapseen huomioiden tämän yksilölliset mielipiteet. Yksilön tiedot ja taidot ovat siirtyneet keskiöön, ja samalla selviytymisen kriteerit ja lapsen ihanneominaisuudet ovat muuttuneet. Lapselta ei enää odoteta yhtä lailla tottelevaisuutta, vaatimattomuutta ja ahkeruutta, vaan arvostuksen kohteena ovat rohkeus, avoimuus, sosiaaliset taidot ja itseilmaisukyky. (Korhonen 2006a, 55, 63; 2002, 69–70.) Yhteisöllisyyttä korostavien arvojen tilalle onkin tullut yksilökeskeisyys ja tavoittelun kohteena ovat yhteiskunnan tarvitsemat persoonallisuuden piirteet (Kinnari 2018, 61; Salminen 2012, 251; Lapinoja 2006, 61).

Yksilöllisyyden eetos voidaan nähdä myös oikeuksien näkökulmasta. Opettajat pyrkivät kohtaamaan kunnioittavasti oppilaat ja heidän vanhempansa, mutta yhä useammat oppilaat ja vanhemmat tiedostavat oikeutensa, minkä voi nähdä myös heidän suhtautumisessaan opettajaan. (Värri 2002, 101.) Lisäksi yksilöllisyys korostaa oman tahdon ja näkökulmien ilmaisua, mikä näkyy omien päämäärien mukaan toimimisessa ja vahvassa itseluottamuksessa. Tavoitteina ovat myös yksilön autonomia, yksityisyys ja itsensä kehittäminen. Toisinaan yksilön tavoittelemat asiat yhteinen hyvä ovat ristiriidassa (Rajakaltio 2011, 261), mutta toisaalta myös yhdessä toimimisen

taitoja arvostetaan, ja yksilöllisyys tuo mukaan myös ainutlaatuisuuden kunnioittamisen. (Rinkinen 2002, 168–170.)

2.1.2 Arvomaailman pirstaloituminen

Yksilöllisyyden ja yksilön vapauden korostaminen vaikuttavat yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin. Tätä tulee pohtia myös koulun ja opettajuuden näkökulmasta, sillä arvojen ja periaatteiden puuttuminen vaikuttaa myös kasvatukseen. Perinteiset hierarkiat ovat purkautuneet, eikä auktoriteettia ansaita pelkästään olemalla aikuinen. Tämä koskee sekä vanhempia että ammattilaisia. Aikuisten ylivaltaa korostava sukupolvisopimus ei olekaan enää automaattisesti voimassa. Sukupolvisopimuksella tarkoitetaan käsitystä siitä, kuinka aikuisen tulee kohdella lasta ja kuinka lapsi voi suhtautua aikuiseen tiettyinä aikoina tietyssä kulttuurissa. Sukupolvisopimus kuvaa siis sitä, millaisia oikeuksia ja velvollisuuksia lapsilla ja aikuisilla on käyttäytymisessä toisiaan kohtaan. (Korhonen 2006a, 54, 57–58.) Tämä sukupolvisopimuksen muutos ja hierarkioiden purkautuminen näkyvät myös perinteisissä instituutioissa; perhe, kirkko ja koulu eivät enää tarjoa valmiita vastuun ja identiteetin malleja ja samalla näiden instituutioiden arvomaailmat ovat hajautuneet (Värri 2001, 34). Kasvatuksen arvoperusta voidaan nähdä olevan murroksessa ja opettajien tulee pitää huolta, että kasvatuksen merkitys ei huku arvovapauteen ja eettiseen neutraaliuteen pyrkiessä. (Ojakangas 2001, 20–21; Lapinoja 2006, 23.)

Postmodernissa maailmassa yksilön oman kokemusmaailman korostaminen on aiheuttanut siirtymän järjen ohjailusta tunteiden ja hetkellisyyden ohjailuun. Jokainen on oikeutettu tekemään omat valintansa ja olemaan niistä vastuussa. Jälkimodernissa ajassa yksilö siis toimii itse oman moraalinsa ylimpänä valvojana, mikä voi tuoda myös opettajalle hankaluuksia moraalisten teemojen opetuksessa. Opettajien tuleekin pohtia, mitkä ovat niitä moraalisia totuuksia, jotka pätevät nykypäivän moniarvoisessa maailmassa ja joita voi opettaa ilman, että oppilaiden itsemääräämisoikeutta ja yksilönvapautta loukataan. (Lapinoja 2006, 42–43.)

Niiniluodon (2008) mukaan arvojen puuttumisen ja niin sanotun arvotyhjiön sijaan tulisi puhua arvojen moninaisuudesta, pirstaleisuudesta ja niiden keskinäisestä ristiriitaisuudesta. Tämä aiheuttaa moraalin arkipäiväistymistä ja yksilön korostumista. (Niiniluoto 2008, 16.) Säännöillä ja normeilla ei nähdä enää itseisarvoa, eikä moraalilla toimi yhteisön jäsenten yhdistäjänä. Moraalin pirstaleisuutta vahvistavat myös nykypäivän yhteiskunnassa vallitsevat lukuisat kulttuurit ja aatteet. Oman moraalikäsityksen rakentaminen voi tuntua vaikealta ja jopa turhalta, kun ympärillä on tarjolla lukuisia keskenään tasa-arvoisia, mutta erilaisia moraalikäsityksiä. (Lapinoja 2006, 45.)

Jälkimodernissa yhteiskunnassa todellisuuden kokonaisvaltainen käsittäminen ei perustu mihinkään tiettyyn oppiin tai aatteeseen, mikä on aiheuttanut hämmennystä ja epäselvyyttä siinä, mihin ihmisten tulisi pyrkiä (Niiniluoto 1993, 98). Instituutioiden moraalinen vastuu on postmodernissa yhteiskunnassa siirtynyt yhä enenevässä määrin yksilölle, minkä nähdään aiheuttavan hämmennystä ja epävarmuutta. Moraali on ikään kuin yksityistetty, minkä vuoksi yksilö joutuu käyttämään omaa harkintaansa ja ottamaan riskejä etsiessään vastauksia eettisiin kysymyksiin. Lisäksi jälkimodernissa yhteiskunnassa suhtaudutaan useammin ilmiöihin neutraalisti; monia asioita ei pidetä tuomittavina, mutta niitä ei myöskään suoraan hyväksytä. Myös puolittainen sitoutuminen on yleisempää jälkimodernissa yhteiskunnassa, ihmiset esimerkiksi kannattavat vanhoja instituutioita ja sääntöjä, mutta samaan aikaan kuitenkin osittain vetäytyvät niistä. (Bauman 1996, 38–39, 42–44; Kalliala 1999, 20–21.)

Arvomaailman pirstaloituminen on muuttanut myös koulun roolia arvojen välittäjänä. Vielä 1800-luvulla Suomessa vallitsi kasvatusideologia, jossa valtio määritteli myös kotikasvatusta ohjaavat arvot. Nyky-yhteiskunnassa taas vanhemmilla on ensisijainen vastuu lapsen moraalisesta kasvatuksesta ja koulun tehtävänä on kunnioittaa vanhempien erilaisia arvovalintoja. (Antikainen ym. 2013, 30–31.) Kuitenkin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 15–16) määritellään perusopetuksen arvoperusta, johon kuuluu muun muassa oppilaan ainutlaatuisuuden kunnioittaminen, tasa-arvo, monikulttuurisuus ja kestävä kehitys.

2.1.3 Kilpailuyhteiskunnan haasteet

Postmoderniin yhteiskuntaan liittyy oleellisesti markkinakeskeisyys. Markkinat tarjoavat tämän päivän yksilöille elämyksiä sekä identiteetin rakennusosia, kun yhteiset arvot eivät enää määritä yksilön identiteettiä yhtä vahvasti kuin ennen. (Lapinoja 2006, 51.) Markkinakeskeiseen ajatteluun liittyvät kilpailukyky, tehokkuus, vaurastuminen ja taloudellinen kasvu (Simola 2018, 409; Hilpelä 2007, 653–654). Samalla hyväntahtoisuuden, auttavaisuuden ja muiden hyveiden arvostamisen voidaan nähdä vähentyneen. Tavoiteltavina näiden hyveiden sijaan pidetään positiivista imagoa, jonka yksilö voi luoda itselleen ilman vilpitöntä hyväntahtoisuutta. (Pulkki 2017, 99, 115, 126.)

Yhteiskunnan markkinoituminen aiheuttaa ihmiselle tarpeen tulla paremmaksi ja tehokkaammaksi heti tässä hetkessä. Menestys ja mielihyvä halutaan saavuttaa mahdollisimman nopeasti. (Lapinoja 2006, 53.) Suorittamisen kulttuuria voidaan havaita myös nykypäivän perhe-elämässä; vanhemmat tekevät yhä pidempiä työpäiviä, ja lapset viettävät enemmän aikaa päiväkodeissa, iltapäiväkerhoissa ja harrastuksissa (Pulkki 2017, 10; Korhonen 2006b).

Vanhempien työelämä perustuu myös yhä enemmän lyhytjännitteisiin työmarkkinoihin, ja epävarmuuden keskellä vanhemman voi olla vaikea siirtää lapselleen ajatusta tulevaisuuteen luottamisesta (Saari 2018, 40; Värri 2002, 101). Arkea voidaan pitää ankarampana tehokkuusvaatimusten ja tuloskeskeisyyden ulottuessa myös koulumaailmaan ja koteihin (Saari 2018, 40; Kolbe & Järvinen 2002, 17). Yhteiskunnan markkinakeskeisyys ulottuu myös lapsen elämään, ja lapsia pidetään itsenäisinä kuluttajina (Blake 2004, 77–78).

Uusliberalistinen kilpailua ja yksilön vapautta korostava ajattelumalli on vaikuttanut myös kouluinstituutioiden tasolla, minkä seurauksena koulutus nähdään talouskasvun välineenä (Tervasmäki & Tomperi 2018, 167; Pulkki 2017, 10; Rajakaltio 2011, 84). Koulumaailmassa tämä markkinakeskeisyys ilmenee suorittamisena ja kilpailuna, ja koulutusajattelua ajavat erilaiset seikat kuin aiemmin. Koulutuksellista tasa-arvoa korostava riittävyys-eetos on muuttunut yksilöiden väliseksi kilpailuksi ja tehokkuutta korostavaksi erinomaisuuden ihanteeksi. Keskiössä ovat koulun imagon kehittäminen sekä palvelu- ja kilpailukyvyn nostaminen, joiden kustannuksella opettaja voi joutua vähentämään aikaa itse opetustyöltä (Simola 2018, 409; 2001, 290; Lapinoja 2006, 68–70; 1995, 100.) Erinomaisuuden ja talouselämän tarpeiden korostamisen koulukontekstissa voidaankin nähdä uhkaavan koulutuksen tasa-arvoisuutta ja laatua (Pulkki 2017, 22; Puolimatka 1995, 65).

Kilpailuyhteiskunnassa koulutus halutaan liittää yhä tiiviimmin työelämään, jonka seurauksena koulutuspoliittisessa keskustelussa voidaan havaita koulutuksen yksityistämiseen liittyviä kehityssuuntia. Esimerkiksi Ruotsissa koulutuksen yksityistäminen on koulutuksen toteuttamisessa pidemmällä, mikä on vaikuttanut koulujen välisen kilpailun kasvamiseen ja samalla alentanut koulutuksellista tasa-arvoa. (Tervasmäki & Tomperi 2018, 180–181; Lundahl, Arremen, Holm & Lundström 2013; 499.) Myös Suomessa on havaittu koulujen ja alueiden välistä eriytymiskehitystä (Kalalahti & Varjo 2018, 121; Bernelius 2013), vaikka koulutuksen yksityistäminen on rajoitettua verrattuna muihin Pohjoismaihin (Dovemark, Kosunen, Kauko, Magnúsdóttir, Hansen & Rasmussen 2018, 128) ja Suomeen kouluun kohdistuvat tehokkuusvaatimukset voidaan nähdä suhteellisen vähäisinä kansainvälisesti verrattuna (Säntti 2008, 8).

3 MUUTTUVA LAPSUUS

Oppilaiden muutosta tutkittaessa on perehdyttävä myös nykypäivän lapsuuteen ja siihen liittyviin muutoksiin eri näkökulmista. Monet eri tekijät vaikuttavat lapseen, ja lapsuus onkin muuttunut vuosikymmenten saatossa. Kunkin ajan sukupolvea määrittävät omat erityispiirteensä, ja muuttuvan yhteiskunnan vuoksi esimerkiksi 1980- ja 2000-luvun lapsissa ja lapsuuden ilmiöissä voidaan nähdä omat leimaavat piirteensä. Myös perheiden rakenteelliset muutokset sekä jatkuvasti muokkautuvat kasvatuskulttuurit ovat vaikuttavina tekijöinä tämän ajan lapsuudessa. (Korhonen 2006b.) Esimerkiksi viime vuosikymmeninä on kasvanut huoli lasten hyvinvointia, vanhemmuuden katoamista, nuorten syrjäytymistä ja kasvatusajattelun muutoksia kohtaan (Moilanen 2011, 279; Harrikari 2011, 319). Tässä luvussa tarkastelemmekin sukupolven, perheiden ja kasvatuksen vaikutusta lapsuuteen. Lisäksi pohdimme vanhemmuudessa viime vuosina havaittuja ilmiöitä sekä perheissä tapahtuneita muutoksia. Käsittelemme myös median vaikutusta lapsuuteen eri näkökulmista.

3.1 *Lapsuus sukupolvien näkökulmasta*

Sukupolven käsite voidaan määritellä eri tavoin. Kuitenkin jokaista määritelmää yhdistää samankaltaisuuden korostaminen (Hirsjärvi, Laurinen & tutkijaryhmä 1998, 22). Sukupolvien voidaan nähdä olevan perheen ja suvun näkökulmasta etenevä ketju, jossa elämä siirtyy vanhemmilta lapsille. Sukupolvelta toiselle siirtyy tapoja ja tottumuksia, ja jatkuvuutta näkyy myös geeniperimän vuoksi luonteenpiirteissä, lahjakkuuksissa ja ulkonäössä. Suku pohjautuu biologiseen ketjuun, mutta yhteiskunnan sukupolvia määrittelevät ikäjaot ja elämänkaaren vaiheet. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta sukupolvi voidaankin määritellä myös saman ikäisten ikäpolvena. Toisaalta samanikäisyys ei välttämättä luo yksinään yhteyttä ikäpolven jäsenille, vaan lisäksi tarvitaan yhteenkuuluvuutta synnyttäviä yhteisiä kokemuksia. (Korhonen 2006a, 52–54.) Mannheim (2007, 22–24) jakaa sukupolven käsitteen kolmeen tasoon: saman ikäisten sukupolveen, kokemukselliseen sukupolveen, ja mobilisoituneeseen sukupolveen. Kokemuksellinen sukupolvi koostuu ihmisistä, joilla on kokemuksia samoista yhteiskunnallisista ja historiallisista tapahtumista.

Mobilisoituneen sukupolven ihmisiä sen sijaan yhdistävät samat arvot, tavoitteet ja elämäntavat. (Korhonen 2006a, 52–54.)

Aikuisten kasvatuskäytäntöihin ja suhtautumiseen lapsia kohtaan vaikuttavat kunkin ajan kulttuuriset käsitykset. Niin lapseen, vanhempaan kuin muihinkin kasvattajiin kohdistuvat odotukset vaihtelevatkin vallitsevan kasvatuskulttuurin mukaan. Nykyiseen kasvatuskulttuuriin on vaikuttanut muun muassa sukupolvien välisen hierarkian murentuminen. Tottelevaisuus- ja kuuliaisuus-kulttuurista on siirrytty kohti keskustelu- ja neuvottelukulttuuria. Kuitenkaan muutos ei ole täydellinen, ja monien vanhempien kasvatuseriaatteissa korostetaan yhä rehellisyyttä, työteliäisyyttä ja muiden huomioimista. (Korhonen 2002, 72; 2006a, 51, 54.)

Opettajan on hyvä ymmärtää sukupolven käsite eri näkökulmista, sillä kasvatuskäytännöt vaihtelevat eri aikoina. Oppilaisissa voikin havaita vaikutuksia eri kasvatuskulttuureista, joita heidän vanhempansa heijastavat. Lisäksi kasvattajan omat elämäkerralliset kokemukset sekä käsitykset arvoista ja kasvatuksesta vaikuttavat hänen toimintaansa, mutta opettajan on kuitenkin muistettava kasvattaa oppilaita siihen aikaan, jota kulloinkin eletään. (Korhonen 2006a, 54.)

3.2 *Kuuliaisuudesta kohti keskustelua*

Kunkin ajan ja yhteisön vallitseva kulttuuri vaikuttaa siihen, miten kasvatustilanteeseen suhtaudutaan ja millaisena se nähdään. Kasvatuskulttuuriin vaikuttavatkin yhteisön rakentamat merkitykset, kokemukset ja arvot. Kasvatuksen arvot ovat vallitsevan kasvatuskulttuurin perusta ja näkyvät kasvatustoiminnassa. (Nummenmaa 2006, 19–21.) Kasvatuskulttuuri heijastaa yhteiskunnallista tilannetta, ja lisäksi uusi kasvatuskäsitys voidaan nähdä vastakkainasetteluna edellisen aikakauden näkemystä kohtaan (Korhonen 2006a, 57).

Kasvatuksen historian vaihteita on myös hyvä tarkastella ymmärtääkseen kasvatuksen ja vanhemmuuden tämän hetkistä tilaa (Kemppainen 2001, 11). Esimerkiksi sotien jälkeistä sukupolvisopimusta leimasi aikuisen auktoriteetti, jolloin kasvatuskulttuuriin vaikuttivat 1950-luvun olosuhteet, kuten pienet tilat, lasten suuri lukumäärä ja niukat varat. Aikuinen oli hierarkiassa lasta ylempänä, ja esimerkiksi kurittaminen hyväksyttiin kasvatusteknoina. Lapsen oikeuksista puhuttiin tuolloin hyvin vähän. 1950-luvun lapset kuvaavat vanhempiaan emotionaalisesti etäisiksi, mutta se ei kuitenkaan tarkoittanut turvattomuutta tai ilottomuutta. Sukupolvien välinen raja oli selvä, mutta työnteko yhdisti lapsia ja aikuisia. Lapsilta odotettiin vaatimattomuutta, rehellisyyttä, tottelevaisuutta ja vanhempien ihmisten kunnioittamista. Vanhemmat eivät sen sijaan kontrolloineet lasten elämää, sillä lasten ajateltiin kasvavan itsestään vertaistensa kanssa. Lapsilla oli melko suuri autonomia. (Korhonen 2006a, 56–57.)

Kalliala (1999) vertaakin keskenään 1950- ja 1990-lukujen kasvatuskäytäntöjä. 1950-luvun kasvatukselle ominaista oli epäröimättömyys. Arvot ja asenteet siirrettiin kasvavaan lapseen ilman epäröintiä, ja vanhemmat pitivät omana vastuutehtävänä kasvattaa lastaan. 1990-luvulla taas vallitsi epäröivä kasvatuskulttuuri. Arvojen välittämisen sijaan pyrittiin saamaan lapsi omaksumaan sosiaaliset taidot ja tekniset kyvyt, joilla lapsi selviäisi tulevaisuudessa. 1990-luvun epäröivässä kasvatuksessa vastuunottoa välteltiin, ja aikuisen auktoriteetti oli himmentynyt. 1950-luvun elämää ohjasi täytyminen ja pakko, ja oma haluaminen oli varjossa. 1990-luvulla taas elämä oli väljentyneet, ja toiminnan motiiviksi hyväksyttiin oma tahto. Tämä vaikeutti perusteiden löytämistä myös lasten toiminnan rajaamiselle. Kasvatuskulttuuri olikin muuttunut kohti neuvottelukulttuuria ja epäselviä rajoja. (Kalliala 1999, 275–277.)

Nykypäivän sukupolvisopimukseen, jossa vallitsee neuvottelu- ja keskustelukulttuuri, liittyy vahvasti lapsen oikeus tulla kuulluksi. Suomessa vuonna 1991 ratifioitu YK:n Lapsen oikeuksien sopimus säätää, että lapsella on oikeus ilmaista näkemyksensä, lasta on kuultava ja hänen mielipiteisiinsä on suhtauduttava vakavasti. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/12.) Lapset ovat myös entistä enemmän tietoisia oikeuksistaan, eikä vanhempien kieltojen tai käskyjen noudattaminen ole välttämättä itsestään selvää (Korhonen 1994, 175). Nykyään lapset nähdäänkin aiempaa tasavertaisempina yhteiskunnan jäseninä, ja sukupolvien välinen hierarkia on murentunut. Yksilöllisyyden korostamisesta on tullut hallitseva ideologia kasvatuksessa, mikä on siirtynyt professionaalisen kasvatuksen myötä myös kotikasvatukseen. Lisäksi perhekoko on pienentynyt ja ulkoiset puitteet ovat väljentyneet. Lapsia on tavallisesti kaksi ja heillä on omat huoneensa. (Korhonen 2006a, 55, 57.) Vanhemmilla onkin oletettu olevan enemmän aikaa puuttua lasten elämään ja tukea lasta esimerkiksi koulunkäynnissä, ja pelkkä oleminen ja eläminen synnyttävät välinpitämättömän mielikuvan. (Korhonen 2002, 72.)

3.2.1 Kadonnut vanhemmuus

Kasvatuskulttuurin ja yhteiskunnan muutoksen lisäksi myös vanhemmuus muuttuu. Julkisessa keskustelussa onkin puhuttu vanhemmuuden olevan “hukassa”. (Korhonen 2006a, 59.) Jallinojan (2006) perheen murrosta käsittelevässä tutkimuksessa kuitenkin pohdittiin, onko vanhemmuuden katoamisen sijasta kyse siitä, että vanhemman tehtävä on muuttunut aiempaa haastavammaksi. Tähän syyksi nähtiin muun muassa yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ja yleisten asenteiden ja arvojen muuttuminen. (Jallinoja 2006, 113–115.) Kasvatuskulttuurin muutoksen myötä nykypäivänä aikuisille voi olla vaikeampaa olla kasvatuksessaan esimerkiksi autoritäärisiä, ja toisinaan sitä

pidetään jopa vanhanaikaisena. Kasvatuksen käsitteeseen liitetäänkin aiempaa enemmän negatiivisia sävyjä, mistä seuraa Kallialan (2002) mukaan niin sanottua kaveriaikuisuutta ja puoliaikuisuutta, jolloin vanhempi karttaa selkeitä kannanottoja ja puuttuu mahdollisimman vähän lapsen asioihin. Tällöin vanhemman suhdetta lapseen pidetään enemmän kaveri- kuin kasvatussuhteena. Lapsilähtöisyyden liika korostaminen voi asettaa aikuisen kuitenkin liian passiiviseen rooliin, mikä voi näyttäytyä lapselle välinpitämättömyytenä. (Tahkokallio 2018, 157; Salminen 2012, 253–254; Kalliala 2002, 104; Hoikkala 1993, 49.) Pirstaloituneessa yhteiskunnassa ei ole enää vallalla selkeitä kasvatusideologioita, mikä voi aiheuttaa vanhemmalle hämmennystä ja epävarmuutta. Keränen, Rönkä sekä Stiller (2001) korostavatkin sitä, että perheiden tulee itse valita omia arvojansa heijastava kasvatustyyli, johon vanhempi voi nojata lastaan kasvattaessa (Keränen ym. 2001, 58–59).

Vuoden 2000 perhebarometrin mukaan ammattikasvattajat kokivat kasvatusvastuun olevan liikaa heillä vanhempien sijaan. Syinä tähän he näkivät työelämän vaatimusten ja perheen yhteisen ajan puutteen lisäksi juuri vanhempien epävarmuuden kasvattajina, joka näkyi vanhempien työn ja harrastusten menemisestä perheen yhteisen ajan edelle sekä kykenemättömyytenä tai viitsimättömyytenä asettaa lapselle rajoja. (Seppälä 2000, 23–24.) Myös Rajakallion (2011, 237) tutkimuksessa ilmeni, että vanhempien kasvatusvastuuta on siirretty entistä enemmän kouluille. Koulun kenties ajatellaan olevan paikka, joka hoitaa nämä tehtävät vanhempien puolesta. Epäröivät vanhemmat saattavat jättää myös päätöksenteon lapsille, minkä vuoksi lapset hoitavat perinteisesti vanhemmille kuuluvia tehtäviä. Vanhempi ei välttämättä uskalla enää tehdä arkisistakaan asioista päätöksiä, mikä voi johtaa loputtomiin neuvotteluihin lapsen ja aikuisen välillä. Lasten ja aikuisten välisissä suhteissa korostuvatkin emotionaalinen demokratia ja neuvottelut, mikä heijastuu myös opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. (Kalliala 2002, 104; 1999, 276–277; Korhonen 1999, 28.)

3.2.2 Varovaiset vanhemmat

Yhteiskunnan muuttuminen ja tiedollinen kehittyminen ovat kääntäneet nykyvanhempien huomiota lapsuutta ympäröiviin riskeihin. Vanhemmat tavoittelevat täydellistä elämäntilannetta, ja mahdollisia riskejä kontrolloidaan aiempaa enemmän tai ne pyritään poistamaan kokonaan. Ei ole enää itsestään selvää, saako lapsi tehdä lumikinokseen tunneleita, kiipeillä puissa tai heittää lumipalloja. (Hirvonen 2011, 23–24, 46.) Nykypäivänä kasvatuksessa onkin yleistynyt tietynlainen varovaisuus ja riskien minimointi. Julkinen huoli lapsia kohtaan on lisääntynyt, ja ympäröivä todellisuus nähdään usein

uhkakuvien kautta. Tämän myötä myös lapsuuden tilallinen valvonta on lisääntynyt. (Satka, Alanen, Harrikari & Pekkarinen 2011, 14; Harrikari & Pekkarinen 2011, 96.)

Kuitenkin lapsen kasvuympäristössä voi olla paljon uhkina nähtäviä asioita, joita vanhemmat eivät voi kontrolloida. Esimerkiksi median välityksellä lapsi voi kohdata ikätasolleen sopimatonta materiaalia. Vanhempien ja muiden kasvattajien tulisikin pohtia rajaa, millaisille ilmiöille lapsi voidaan laittaa alttiiksi ja mitä asioita lapsen on hyvä oppia kohtaamaan. Jos riskit pyritään poistamaan täysin, lapsen kyky arvioida itse riskejä ei välttämättä kehity tarpeeksi hyvin. Lisäksi spontaanin leikin ja liikkumisen tilat kaventuvat sekä suhde ympäristöön heikkenee, joka aletaan nähdä pelottavana ja vieraana. (Hirvonen 2011, 53, 135.) Turvallisuuskeskeinen ajattelu voidaan nähdä konkreettisesti esimerkiksi Setälän (2012) tutkimuksessa, jossa hän tarkastelee turvallisuushakuisuuden vaikutusta lapsen toimintaan ja ympäristön havainnoimiseen. Tutkimuksessa todetaan lasten omaehtoisen liikkumisen vähentyneen ja vanhempien tuovan lapsensa kouluun jo parin sadan metrin päästä autolla. Liikkumisen väheneminen on vaikuttanut vähentävästi myös lapsen ympäristönlukutaitoon ja ympäristön tilan hahmottamiseen. (Setälä 2012, 184–185.)

Turvallisuushakuisuuden voidaan nähdä vaikuttavan myös lasten herkkyyteen. Esimerkiksi Strandell (2012) toteaa kännykän laajentaneen lapsen tilaa samalla liittäen koulun ja kodin välisen elämän uudella tavalla yhteen. Lapsella on aina mahdollisuus esimerkiksi soittaa vanhemmalleen pienenkin asian vuoksi. Laajentuneet tilat luovat lisää mahdollisuuksia, mutta samalla myös tarvetta kontrolliin ja turvallisuuden säilyttämiseen. (Strandell 2012, 32.)

3.3 Muuttuvat perheet

Perhe vaikuttaa lapsuuteen monella eri tavalla, joten oppilaiden muutosta tarkasteltaessa on hyvä kohdistaa katse myös perheisiin ja niissä tapahtuviin muutoksiin. Ensinnäkin perhe ja läheiset ihmissuhteet ovat tärkeimpiä tekijöitä lapsen kehityksen kannalta. Perhe on myös lapselle tärkeä kasvuympäristö, jossa hän ilmaisee voimakkaimmatkin tunteensa. (Korhonen 2006, 63; Dendik 1989, 168.) Perheellä voidaan nähdä olevan vaikutusta myös lapsen koulunkäyntiin. Vanhempien kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan vaikuttaa lapsen asenteisiin ja suoriutumiseen koulutehtävistä. Lisäksi perheen hyvinvointi sekä lapsen ja vanhemman välinen suhde heijastuvat oppilaan toimintaan. (Lindh & Sinkkonen 2009, 23; Luukkainen 2005, 130.)

3.3.1 Moninaistuneet perherakenteet

Perheitä voidaan tarkastella rakenteellisten muutosten näkökulmasta. Jo aiemmin mainittu sitoutumattomuus näkyy perhesuhteissa, jotka ovat muuttuneet hajanaisimmiksi (Pulkkinen 2002, 261). Tilastokeskuksen mukaan yhä suurempi osa oppilaista tulee yksinhuoltajaperheistä. Vuonna 1980 yhden vanhemman perheiden osuus lapsiperheistä oli noin 12 prosenttia, kun taas vuoteen 2016 mennessä tämä osuus oli kasvanut noin 22 prosenttiin. Samalla avioliitossa olevien vanhempien osuus on laskenut; vuonna 1980 lasten vanhemmista noin 83 prosenttia eli avioliitossa, ja vuonna 2016 tämä osuus oli enää noin 59 prosenttia. Myös avioerojen määrä on noussut 1980-luvulta. Vuonna 2016 avioeroon päätyi hieman yli 13 500 liittoa, kun vuonna 1980 avioerojen määrä oli lähes 9 500. (Suomen virallinen tilasto 2016b.) Vanhempien eroon johtavat syyt ovat moninaisia, mutta yhtenä syynä voidaan pitää niin sanottua erilleen kasvamista. Suhteeseen panostamisen sijaan parisuhteissa korostetaan yksilöllisiä tarpeita, joka voi olla esimerkiksi suhteen edelle menevä työ tai harrastus. Myös motivaation puute parisuhteen hoitamiseen ja yhteisen ajan puute nähdä johtavan eroon. (Kontula 2013, 220–221, 227, 230.)

Vanhempien eron vaikutus lapseen on olennainen kysymys, sillä eron myötä lapsen perheympäristössä tapahtuu yleensä merkittäviä muutoksia. Lapsen asuessa vuorotellen äidin ja isän luona esimerkiksi vaihtuvat kaveripiirit sekä vanhempien kyvyttömyys yhteistyöhön voivat kuormittaa lasta. Vakaus ja pysyvyys ovat lapselle tärkeitä, ja vuoroasumisen vaikutuksia lapseen tulisikin tarkastella lapsen kehitystaso huomioiden. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 143; Pulkkinen 2002, 261.) Haasteita voi syntyä myös moninaistuneissa perherakenteissa, kuten uusperheissä, kun vanhemmille ei ole enää selvää, kenellä on oikeus ja velvollisuus kasvattaa lasta. (Korhonen 2006, 60). Lapsen perheympäristön muutokset heijastuvat myös koulunkäyntiin, mikä opettajan on hyvä huomioida työssään (ks. Lindh & Sinkkonen 2009, 23; Luukkainen 2005, 130).

3.3.2 Perheen kiireinen arki

Viime vuosikymmenten aikana länsimaihin on muodostunut ympärivuorokautinen palveluyhteiskunta, joka edellyttää monia tekemään töitä muulloinkin kuin perinteisinä toimistoaikoina. Kekkonen, Rönkä, Laakso, Tammelin ja Malinen (2014) puhuvatkin 24/7-yhteiskunnasta, jonka vaikutukset ulottuvat myös lapsiperheisiin vähentäen perheen yhteistä aikaa ja vaikeuttaen vuorotyötä tekevän vanhemman osallistumista perheen arkeen. (Kekkonen ym. 2014, 52, 58–59.) Lisäksi haasteita perhe-elämään aiheuttavat työelämän kasvaneet vaatimukset. Vuonna 2012 lapsiperhekyselyyn vastanneista selvä enemmistö koki vaativuuden lisääntyneen työssään

viime vuosien aikana. Syinä olivat muun muassa työtehtävien määrän kasvu ja työtahti. Runsaalla kolmanneksella vanhemmista työhön liittyi yhä enemmän hyvinvointia heikentäviä tekijöitä. Noin kolmannes totesi myös työstä aiheutuvan ajanpuutetta lasten kanssa olemiseen ja kaksi viidestä vanhemmasta koki huolta omasta jaksamisesta äitinä tai isänä. (Salmi & Lammi-Taskula 2014b, 46, 49.) Matikkala ja Lahikainen (2005, 102–103) tutkivat vanhempien kiirettä lasten näkökulmasta, ja tutkimukseen osallistuneista lapsista kaksi kolmasosaa nimesi vanhempansa kiireisiksi, eikä lasten näkökulmasta vanhemmilla ollut riittävästi aikaa perheilleen.

Myös lasten elämänrytmi on muuttunut. Harrastukset aloitetaan varhain, perheiden päivärytmit ovat eriytyneet, ja medialaitteet vievät tilaa lapsen päivästä. (Kalliala 2002, 99.) Hakala (2011, 64) pohtii nykylapsuuden hukkuvan harrastamisen pakkoon, joka vie aikaa leikkimiseltä ja yhdessäololta vanhempien kanssa. Nykypäivänä osalla perheistä onkin enemmän taloudellisia mahdollisuuksia panostaa lasten harrastustoimintaan. Oppilaiden tietomäärä voikin olla laaja, ja heillä voi olla pitkälle kehittyntä erityisosaamista tietyillä osa-alueilla. Tämä lisääntynyttä eriarvoisuutta heijastava muutos on toisaalta lisännyt oppilasryhmien heterogeenisyyttä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 31.)

3.4 Lapset median käyttäjinä

Mediankäyttö on lisääntynyt ja muuttanut muotoaan lapsiperheiden keskuudessa, mikä on vaikuttanut perheeseen kasvuympäristönä sekä lapsuuteen. Viime vuosina ruutuaika on muuttunut entistä joustavammaksi, monimuotoisemmaksi ja liikkuvammaksi mobiililaitteiden myötä. Media ei ole enää yhtä aikasidonnaista, ja mediasisällöt ovat yhä enemmän myös lasten ulottuvilla. Monitoimisuuden lisäksi myös eri mediavälineiden samanaikainen käyttö on yleistynyt. Mediaan käytetty aika onkin herättänyt kasvattajien keskuudessa kannanottoja ja huolta. (Repo & Nätti 2015, 83–93, 100; Inkinen 2005, 9.)

Lasten mediakäytön määrän kasvulle on useita syitä. Lasta kannustetaan mediankäyttöön koulussa ja kotona, sillä lapsen teknologiset taidot nähdään yhä tärkeämpinä. Vanhemmat voivat myös haluta omaa aikaa, jolloin mediaa käytetään oppimistarkoitusten lisäksi lapsen viihdyttäjänä. Lisäksi lapsi altistuu kotona medialle muulloinkin kuin aktiivisesti itse sitä käyttämällä. Perheissä on esimerkiksi usein televisio päällä vain muiden toimien taustalla. (Lahikainen & Arminen 2015, 268.) Nopparin (2014, 23–24) pitkittäistutkimuksen mukaan kännykän internet-yhteyden tulon myötä lapsen mediankäyttöä on vaikeampaa vahtia, minkä seurauksena esimerkiksi pelaamisen rajoittaminen on muuttunut haasteellisemmaksi. Samalla myös vanhempien huoli lasten mediankäytöstä ja sen sisällöistä on lisääntynyt. (Noppari 2014, 122–123.)

Viime vuosikymmenten aikana kaupallisuus ja kuluttaminen ovat lisääntyneet, mihin media on ollut vahvana vaikuttajana. Ostoksilla käymisestä on tullut suosittu ajanviete, ja televisio syyttää jatkuvasti mainoksia uusista tuotteista, joiden luvataan parantavan elämänlaatua. Markkinoiden mainonnan kohteeksi ovat päätyneet erityisesti lapset, kun ajan saatossa lapsen vaikutusvalta kodin hankintoihin on kasvanut pienentyneen lapsiluvun, lisääntyneiden yksinhuoltajaperheiden ja kasvatuksen arvomaailman muuttumisen myötä. Samalla kasvatuksen ja viihdyttämisen sekä sisällön ja mainonnan väliset rajat ovat hälventyneet. Media onkin tuonut lapsuuteen uusia toimijuuden tiloja, jotka ovat usein kaupallisia ja viihteellisiä. Näitä tiloja kasvattajan on vaikea kontrolloida, ja ne voidaan nähdä myös haitallisina lapsuudelle ja lapsen kehitykselle. (Buckingham 2000, 145–149.)

3.4.1 Median vaikutus lapsuuteen

Kasvattajien keskuudessa ollaan huolissaan median vaikutuksista lapsuuteen. Eri medialaitteista lapsi näkee asioita, joita ei vielä pysty välttämättä ymmärtämään ja tulkitsemaan muun muassa kielenhallinnan puutteista johtuen. Erityisesti huolta herättää kuoleman tai väkivallan näkeminen. Lapset joutuvat aikuistumaan aikaisemmin, ennen kuin he ovat henkisesti valmiita. (Lahikainen 2015, 31; Salminen 2012, 257; Valkonen, Pennonen & Lahikainen 2005, 91; Buckingham 2000, 22.) Eri ikäiset lapset altistuvat yhä useammin myös internetin seksuaaliselle tarjonnalle, johon he saattavat törmätä vahingossa käyttämiensä nettisivujen kautta (Salokoski & Mustonen 2007, 65). Myös lastenohjelmien väkivaltaisuudesta ja nopeatempoisuudesta on keskusteltu (Valkonen ym. 2005, 58).

Media vaikuttaa myös perheen väliseen vuorovaikutukseen. Ruutu voi esimerkiksi toimia perheenjäsenen korvikkeena tai kilpailijana, ja medially voidaan täyttää sosiaalisia tarpeita. (Lahikainen 2015, 32–33.) Älypuhelimet ja muut medialaitteet ovat myös yhä enemmän läsnä perheen arkisissa tilanteissa, mikä voi tuoda perheenjäsenten väliseen vuorovaikutukseen epäselvyyttä ja monitulkintaisuutta. Lapsi saattaa jäädä odottamaan vanhemman huomiota, joka on kiinnittynyt lapsen sijasta medialaitteeseen. Medialaitteiden jatkuvalla käytöllä voikin olla yhteyksiä myös lapsen kehittyviin sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin. (Mantere & Raudaskoski 2015, 224–226.)

Mediaa voidaan pitää myös ympäristökijänä, joka vaikuttaa osaltaan lapsen käyttäytymiseen ja tarkkaavaisuuden vaikeuksiin. Tutkimusten mukaan runsaalla internetin käytöllä sekä tietokonepelien pelaamisella ja tarkkaavaisuushäiriöön yhdistetyillä oireilla voidaan nähdä olevan

yhteys. Pelaamisen intensiivisyyden vuoksi pelitilanne voi myös jäädä ikään kuin päälle lapsen aivoihin, mikä saattaa näkyä lapsen käyttäytymisessä esimerkiksi levottomuutena. (Salokoski & Mustonen 2007, 71–72.) Myös pelien sisältö on merkittävä tekijä pelaamisen vaikutuksista puhuttaessa. Salokosken (2005) tutkimuksessa havaittiin, että mitä enemmän 10–16-vuotiaat pelasivat väkivaltaa sisältäviä pelejä ja käyttivät pelaamiseen aikaa, oli heillä vanhempien mukaan enemmän myös levotonta ja aktiivista käytöstä. Väkivaltaiset pelit saattavat myös aiheuttaa ahdistuneisuutta, mitä vanhempien on hankalampi lapsesta havaita (Salokoski & Mustonen 2007, 72, 85). Saksalaisen tutkimuksen mukaan runsaalla ja väkivaltaisuutta sisältävällä mediankäytöllä oli negatiivisia vaikutuksia myös koulumenestykseen (Möble, Kleimann, Rehbein & Pfeiffer 2010, 721–722).

Lasten mediankäytön lisääntymisen myötä esimerkiksi liikuntaan, opiskeluun, lukemiseen ja ulkoiluun käytetty aika on keskimäärin vähentynyt (Repo & Nätti 2015, 100). Mediankäytöllä onkin tutkittu olevan vaikutusta lasten väsymykseen ja vireystilaan (Salokoski & Mustonen 2007, 70–71). Runsas pelaaminen ja television katselu saattavat aiheuttaa univaikeuksia, joilla voi olla negatiivinen vaikutus esimerkiksi lapsen keskittymiskykyyn ja koulunkäyntiin (Salokoski & Mustonen 2007, 71). Elämän viihteellistymisen epäillään vaikuttavan myös oppilaiden pitkäjänteisyyteen ja sinnikkyyteen, mikä voi ilmetä ongelmana keskittyä pitkäaikaiseen työskentelyyn ja kohdata vastoinkäymisiä (Launonen & Pulkkinen 2004, 30–31).

Vaikka tietotekniikan käyttöön liitetään paljon negatiivisia puolia, se voi kuitenkin toimia oppimisen ja vuorovaikutustaitojen kehityksen tukena. Laitteiden käyttö voi myös osaltaan luoda sosiaalista kanssakäymistä lasten keskuudessa. (Inkinen 2005, 10.) Uutta mediateknologiaa voidaan pitää myös uudenaikaisena, nonformaalina oppimisympäristönä (Valkonen ym. 2005, 85). Lisäksi tutkimusten mukaan median kautta lapsi voi omaksua uutta tietoa, ja sillä on positiivinen vaikutus sanavaraston kehittymiseen sekä kielenoppimiseen (Salokoski & Mustonen 2007, 31).

4 MUUTTUVA OPETTAJUUS

Yhteiskunnan muutokset asettavat myös opettajat muutospaineiden alaisiksi (Mankki & Rähkä 2019, 5). Tutkimuksessamme onkin olennaista tehdä katsaus myös opettajuudessa tapahtuneisiin muutoksiin, sillä oppilaiden ja opettajuuden muutokset ovat luonnollisesti yhteydessä myös toisiinsa. Oppilaissa tapahtuneiden muutosten lisäksi perheet ja yhteiskunta asettavat opettajalle omat muutosvaatimuksensa, jotka voivat toisinaan olla jopa ristiriidassa keskenään. Yksilöllisyyden ja asiakaslähtöisyyden korostaminen koulutuspolitiikassa tuokin opettajan työhön uusia vaatimuksia ja tarpeen mukautua eri rooleihin. (Salminen 2012, 8–9; Rajakaltio 2011, 85; Sallila 2002, 13.) Jotta opettaja pystyy kohtaamaan muutokset, hänellä tulee olla halua ja taitoa ymmärtää ja tarkastella muutosta sekä kykyä kohdata muutospaineet. Olennaista onkin, että opettajan oma arvomaailma on vakaa, jolloin hän pystyy tiedostamaan ja perustelemaan oman toimintansa. Opettajan tulee myös ymmärtää, mihin suuntaan maailma on kehittymässä, mitkä tekijät siihen vaikuttavat, ja mikä on koulutuksen ja kasvatuksen tämän hetkinen tavoite. (Luukkainen 2005, 96–97.) Oppilaitosten ja opettajien on huomioitava yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset, eikä muutosten ulkopuolelle saa sulkeutua (Syrjäläinen 2002, 61).

Opettajuuden käsitteellä tarkoitetaan kuvaa opettajan työstä. Opettajuus rakentuu yhteiskunnallisesta ja yksilöllisestä ulottuvuudesta, sillä jokainen opettaja toteuttaa omaa työtään yksilöllisesti yhteiskunnallisten edellytysten rajoissa. Yhteiskunnan sen hetkinen aika ja ilmiöt vaikuttavat opettajuuteen ja sen ilmentymiin, joita ovat esimerkiksi pedagogiset ratkaisut, sisältöpainotukset ja erilaiset yhteistyömuodot. Opettajuus on laaja käsite, ja sen tarkastelussa voidaan painottaa eri näkökulmia. (Luukkainen 2005, 18–19.) Tässä tutkimuksessa käsittelemme opettajuutta erityisesti muutosprosessin näkökulmasta keskittyen rooleihin, auktoriteettiasemaan ja muuttuvaan kouluun.

4.1 Opettajan laajentuneet roolit

Opettajiin kohdistuu vaatimuksia valtiolta, talouselämästä ja kansalaisyhteiskunnasta, ja esimerkiksi opetussuunnitelmatyölle asetetaan joskus ristiriitaisiakin odotuksia ja uudistumispaineita. Opettajalla on työssään entistä enemmän rooleja, eikä yhteiskunta tarjoa enää kasvatus- ja

opetustyöhön itsestään selviä perusteita. (Salminen 2012, 16; Leana 2011, 32; Värri 2002, 96–97.) Koulun auktoriteetin heikennyttyä opettajan on haasteellista tasapainoilla eri vaatimusten välillä. Opettajan voimavaroja syövät alituiset odotukset olla yhtä aikaa tutkiva opettaja, moraalinen kasvattaja, kriittinen ajattelija, syrjäytymisen ehkäisijä ja mediakasvattaja. (Salminen 2012, 8; Syrjäläinen 2002, 12.) Lisäksi opetuksen pitäisi olla ajanmukaista ja tuottaa tulosta, huomioida teknologian kehitys, globalisoitunut maailma sekä median vaatimukset. Uudet perherakenteet, lisääntynyt arviointi ja raportointi sekä odotukset innovatiiviseen opettamiseen monipuolisissa oppimisympäristöissä tuovat opettajalle haasteita muovautua useaan eri rooliin ammattinsa nimissä. (Simola 2018, 419; Ballet & Kelchtermans 2009, 1150–1151; Lapinoja 2006, 77–78.) Opettaja voi joutua työssään esimerkiksi sosiaalikasvattajan, psykologin ja perheterapeutin rooliin (Luukkainen 2005, 123).

Lisäksi opettajan kasvatusvastuu on kasvanut. Tämä on aiheuttanut opettajan roolin laajentumisen uusille alueille, mikä näkyy jo pelkästään opettajien kasvaneessa työmäärässä. (Säntti 2008, 7–8.) Tämän työnkuvan laajenemisen voidaan nähdä vaikuttavan myös työn laatuun: opettajilla ei ole tarpeeksi resursseja varsinaiseen kasvatus- ja opetustyöhön, kun heiltä vaaditaan jatkuvasti arviointia ja kehittämistyötä. Sekä opettajien että oppilaiden työskentelyn laatu ja hyvinvointi heikkenevät tällaisen tehokkuuden vaatimuksen seurauksena. (Värri 2002, 96–97.) Paineita opettajille on tuonut myös opettajan työn siirtyminen julkiseen keskusteluun arvioitavaksi. Se, mitä luokkahuoneessa tapahtuu, ei ole enää vain opettajan oma asia. (Vuorikoski 2003, 17.) Opettajan roolin muutoksen myötä opettaja tarvitseekin työssään entistä enemmän epävarmuuden sietokykyä, tervettä itsetuntoa ja vuorovaikutustaitoja (Luukkainen 2005, 91–92).

Globalisoituneessa ja taloudellisia arvoja korostavassa yhteiskunnassa opettajalla on tärkeä rooli myös lapsen eettisessä kehityksessä. Opettajuuden eettisessä osa-alueessa korostuu erityisesti hyvä aikuisuus, joka edellyttää opettajalta muun muassa luotettavuutta, vastuullisuutta ja kärsivällisyyttä sekä näiden kautta turvallista toimintaa kasvatustyössä. Aikuisen rooli korostuu myös lasten tarpeissa saada välittämistä ja rajoja sekä mahdollisuuksia pettymysten kohtaamiseen. Sukupolvien välisten kuilujen kasvaessa lapset tarvitsevat enemmän ulkopuolisia aikuisia, jotka välittävät ja kohtaavat aidosti. (Luukkainen 2005, 89–90.)

4.2 Opettajan auktoriteetin muutos

Vaikka opetustyö on edelleen arvostettua, opettajan moraalinen ja tiedollinen auktoriteetti on kuitenkin menettänyt huomattavasti vakuuttavuuttaan (Salminen 2012, 250; Värri 2001, 34). Ziehe totesikin jo 1990-luvulla koulun kulttuurisen merkityksen, “auran” murentuneen (Ziehe 1991, 167).

Kasvatuskulttuurin muutos on vaikuttanut opettajan auktoriteettiasemaan, eikä opettajan arvovalta ole enää itsestään selvä asia yksilön oikeuksia korostavassa kulttuurissa. Opettajan on opittava rakentamaan auktoriteettiaan uusien keinoin ilman varmuutta lapsen ja aikuisen välisestä hierarkiasta. (Tahkokallio 2018, 197; Ruckenstein 2012, 78; Korhonen 2006a, 55, 60.) Myös Sántin (2007) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat auktoriteettinsa muuttuneen, joka näkyi opettajan vallan kyseenalaistamisena. Opettajien mukaan myös arvostus heidän ammattitaitoaan kohtaan oli laskenut, mitä ilmentää julkinen kritiikki, taloudelliset päätökset sekä vanhempien ja oppilaiden käyttäytyminen. Auktoriteettiaseman muutoksen myötä opettaja-oppilassuhdetta ei koeta myöskään yhtä muodolliseksi kuin aiemmin. Toisaalta oppilaat uskaltavat vaatia enemmän, mikä tekee oppilaiden motivoinnista ja innostamisesta haasteellisempää. (Sántti 2007, 225, 242.) Lisäksi aiemmin mainitun neuvottelukulttuurin voidaan nähdä vallitsevan myös opettajien ja oppilaan välisessä suhteessa (Rajakallio 2011, 88).

Opettajan auktoriteetin muutosta voidaan peilata yhteiskunnan muutokseen. Postmodernissa yhteiskunnassa uutta tietoa tulee koko ajan, ja samalla osa tiedosta vanhenee nopeasti. (Lankinen 2010, 4; Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 41.) Sántti (2003, 182) pitää merkittävänä muutoksena tietoyhteiskunnan nousua, sillä ennen median vallankumousta tiedon merkitys oli erilainen ja opettajalla oli tärkeämpi rooli tiedon jakajana. Nykyään tieto on helpommin saatavilla, ja myös oppilaalla on enemmän mahdollisuuksia saada tietoa myös koulun ulkopuolelta esimerkiksi median välityksellä. Lisäksi tieto lisääntyy ja päivittyy jatkuvasti nykypäivän nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa, emmekä voi tietää, millaista tietoa oppilaat tarvitsevat tulevaisuudessa. (Kinnari 2018, 61; Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, luku 2; Helakorpi ym. 1996, 41.)

Opettajan auktoriteetin muutos näkyy myös opettajien ja vanhempien välisessä yhteistyössä. Vanhempien vaikutusvalta on lisääntynyt koulussa, ja he ovat entistä tietoisempia omista oikeuksistaan. Vanhemmat myös korostavat omien ajattelu- ja toimintamalliensa sekä oman lapsen yksilöllisen huomioinnin toteutumista. Aikaisemmin opettajan toimintaa kritisoitiin kunnioitettavan asemansa vuoksi vain harvoin. Nykyään opettajan täytyy pystyä perustelemaan oma toimintansa ja valintansa vanhemmille. (Tahkokallio 2018, 196–197; Sántti 2003, 176.) Bixbyn (2006) tutkimukseen osallistuneista opettajista lähes kaikki olivat joutuneet vanhempien kritisoinnin kohteeksi ja erityisesti motivoituneiden oppilaiden vanhemmat kyseenalaistivat opettajan ammattitaitoa. Osa vanhemmista oli ollut yhteydessä opettajaan jopa hyökkäävään sävyyn. (Bixby 2006, 125–126.) Vanhempien rooli onkin muuttunut aktiivisemmaksi ja heitä pidetään opettajien rinnalla kouluun vaikuttavina asiantuntijoina, minkä opettaja voi toisinaan kokea haasteeksi ja omaa työtään rajoittavaksi. Kuitenkin auktoriteetin murenemisen myötä tehostunut opettajien ja

vanhempien yhteistyö on auttanut opettajaa kohdentamaan opetusta oikein. (Luukkainen 2005, 128–131.)

4.3 *Muuttuva koulu*

Koulua voidaan pitää yhteiskunnan peilinä ja pienoismallina. Kuitenkin koulujärjestelmä pysyy suhteellisen muuttumattomana alati muuttuvassa yhteiskunnassa. (Luukkainen 2005, 11–13.) Viime aikoina pinnalla on ollut keskustelua siitä, pysyykö koulu yhteiskunnan muutoksessa mukana. Koulujen sanotaan jääneen modernin ajan tasolle, jolloin ne eivät vastaa postmodernin maailman vaatimuksiin. (Lapinoja 2006, 56.) Koulun rakenteet, valta-asetelmat ja jopa toiminnan muodot ovat vuosikymmenien ja jopa vuosisatojen aikana muodostuneita, minkä vuoksi koulun ja opettajien voidaan nähdä edustavan muutoksen sijaan ennemminkin pysyvyyttä (Säntti 2008, 9; Säntti 2007, 453).

Koulujärjestelmän pysyvyys ja yhteiskunnan jatkuvat muutokset tuovat haasteita kouluille ja opettajille. Vaikka koulun paikallaan pysyminen toisikin tietynlaista vakautta ja uskottavuutta, opettajan ja koulun tavoitteena on tulevaisuuden rakentaminen. Hyvään opettajuuteen kuuluukin taito tulkita ja vastata ympäristöstä nousseisiin vaatimuksiin ja haasteisiin. Yhteiskunnallinen vastuu korostuu nykypäivän opettajuudessa entistä enemmän, minkä vuoksi koulutuksen kehittäjien tulisi arvioida sitä, minkälaisen yhteiskunnan ja ympäristön oppilaat tulevat tulevaisuudessa kohtaamaan. Koulun tulee kehittyä muuttuvassa maailmassa, eikä se saisi jäädä pelkästään välittämään perinnettä uusille sukupolville. (Salminen 2012, 8; Luukkainen 2005, 11–13, 93.)

Ei ole kuitenkaan yksinkertaista, millä tavalla ja missä määrin yhteiskunnan muutosten tulisi vaikuttaa koulun tavoitteisiin ja oppisisältöihin. Kaikkiin uudistusvaatimuksiin ei tule välttämättä heti tarttua, sillä koulutuksen pysyvyys voidaan nähdä myös etuna esimerkiksi koulutuksen suunnittelun kannalta. (Luukkainen 2005, 27, 93, 118.) Pysyvyys voidaan nähdä myös lähtökohtana turvalliselle oppimisympäristölle, jonka opettaja haluaa tarjota oppilailleen (Säntti 2008, 13). Lisäksi kouluun voidaan yhdistää useita eri muutosvaatimuksia, ja koulu onkin monista eri osa-alueista koostuva kokonaisuus. Kaikkia ongelmia ei pystytä ratkaisemaan kerralla, ja muutosta vaikeuttaa se, ettei aina tiedetä, mikä osa-alue tarvitsisi kaikkein eniten muutosta. (Salminen 2012, 8, 16–17.)

Lisäksi uudistusten visiointi ja käytännön toteutus eivät aina kohtaa. Haasteena koulun uudistamisessa onkin usein se, että siihen liittyvä muutospuhe on tyypillisesti käsitteellistä ja yleistä, kun taas opettajat tarkastelevat koulua arjen käytäntöjen kautta (Salminen 2012, 16; Säntti 2008, 11–12). Lisäksi opettajat voivat olla haluttomia muuttamaan toimintaansa, jos he esimerkiksi kokevat, että muutokseen painostetaan vain muutoksen itsensä vuoksi (Syrjäläinen 1992, 35–36). Haasteita

syntyy myös eriävistä käsityksistä esimerkiksi siitä, onko päävastuu toiminnan kehittamisestä ja laadukkaan opetuksen ylläpitämisestä opettajilla vai kouluhallinnolla (Säntti 2008, 12; Simola 1995, 94–95).

4.3.1 Koulu – viihdekeskus jokaiselle?

Vaikka koulu nähdäänkin suhteellisen pysyvänä laitoksena, voidaan silti havaita yhteiskunnan kehityssuunnista seuranneita muutoksia. Nykypäivän opettajat työskentelevät koulumaailmassa, jossa postmoderni aika näyttäytyy pirstaloitumisena ja joskus jopa hallitsemattomuutena. Yhteiskunnan muutoksia tapahtuu jatkuvasti kiihtyvällä tahdilla, minkä seurauksena koulun uudistamisen kysymyksistä tulee yhä ajankohtaisempia ja monimutkaisempia, ja koulu on yhä useammin muutospaineiden edessä. Kasvatukselliset rajat ovat häilyväisempiä, opettajan autonomia vähäisempää ja opettajan työnkuvaan on tullut paljon uusia elementtejä. (Salminen 2012, 102, 267; Lapinoja 2006, 38.) Lisäksi perheiden taloudellinen eriarvoistuminen, monikulttuurisuus ja teknologian tuominen osaksi koulun arkipäivää tuovat nykypäivän kouluun uusia haasteita (Lindh & Sinkkonen 2009, 29; Syrjäläinen 1992, 13). Myös Slungan (2015, 58) artikkelissa haastateltu kasvatustieteen professori Marja-Kristiina Lerkkanen toteaa yksilöllisen tuen tarpeiden, monikielisuuden, teknologian ja uusien oppimisympäristöjen tuovan uusia haasteita opettajan työhön.

2000-luvulla konstruktivistinen oppimiskäsitys on vallannut alaa behaviorismilta. Konstruktivismi näkee sosiaalisen todellisuuden ihmismielen ja ihmisen toiminnan tuotoksena, jolloin koulun näkökulmasta painotetaan tietoa, joka on oppilaan omin avuin rakentamaa. Oppilaan kykyyn rakentaa oma tietonsa suhtaudutaan optimistisesti, ja opettajalle annetaan ohjaava rooli oppimisympäristöjen rakentajana. Oppilaan rooli onkin muuttunut passiivisesta vastaanottajasta aktiiviseksi osallistujaksi, ja oppilaalla on suurempi vapaus määrittää itse oppimisensa suuntaa sekä tavoitteita. (Lapinoja 2006, 48–49, 63–65.) Vaikka oppilaslähtöisyys mahdollistaakin oppilaan yksilöllisen tukemisen, pelkkä yksilön huomioiva kasvatus ei riitä. Kouluikäisellä lapsella ei ole vielä tarpeeksi kykyjä arvioida, millaisia asioita hänen tulisi oppia tulevaisuutta varten, joten riskinä yksipuolisessa oppilaslähtöisyydessä on tärkeiden oppisisältöjen rajautuminen pois. (Launonen & Pulkkinen 2004, 25.)

Ennen maailmaa on tarkasteltu koulun tarjoamien lasien läpi, kun taas nykykouluu katsotaan maailman ja mediakulttuurin kautta (Lapinoja 2006, 57–58). Media onkin vaikuttanut koulun rooliin oppilaan tiedollisen osaamisen kehittäjänä ja sosiaalistajana (Vuorikoski 2003, 30). Lapinojan

(2006) mukaan koulu alkaa muistuttaa viihdekeskusta, ja kasvatusinstituution perimmäinen tarkoitus on vaarassa jäädä sen varjoon. Lapsella on ainakin näennäisesti suurempi oikeus suunnata oppimisensa häntä kiinnostaviin sisältöihin. Oppilaiden motivoimiseksi opetuksesta pyritäänkin tekemään oppilaille mielekäästä, ja esimerkiksi populaarikulttuuri näkyy opetussisällöissä ja -menetelmissä. Myös suhtautuminen tietoon on muuttunut. Yleissivistyksen arvostaminen on muuttunut erityisosaamisen ja suorituskyvyn korostamiseksi. (Salmela-Aro, Muotka, Alho, Hakkarainen, Lonka 2016; Salminen 2012, 8–9, 253; Lapinoja 2006, 57–60.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus on laadullinen hermeneuttinen tutkimus, sillä sen tavoitteena on ymmärtää ja kuvailla oppilaissa tapahtunutta muutosta opettajien kertomana. Tutkimme ilmiötä pitkään työssä olleiden opettajien tulkintojen ja luomien merkitysten kautta. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluilla, ja analyysi tapahtui laadullisella sisällönanalyysillä. Tässä luvussa esittelemme tarkemmin metodologisia valintojamme.

5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa olennaista on tuottaa laadullisia tuloksia ja vastata kysymykseen, millaisia muutoksia kokeneet luokanopettajat ovat havainneet oppilaissa tapahtuneen. Lisäksi tutkitaan, mitä syitä he näkevät näille muutoksille ja miten nämä muutokset ovat vaikuttaneet opettajan työhön. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda kuvauksia ja selityksiä jossakin tietyssä kontekstissa tapahtuvista ilmiöistä. Pyrkimyksenä ei siis ole saavuttaa numeraalista tietoa tutkimuskohteesta. (Eskola & Suoranta 2014, 13; Miles & Huberman 1984, 15.) Tässä tutkimuksessa etsitäänkin opettajien kuvauksia oppilaiden muutoksista ja heidän selityksiään kuvaamilleen ilmiöille peruskoulun kontekstissa.

Laadullisen tutkimuksen kohteena on usein ihmisten kokemustodellisuus eli merkityksistä muodostuva elämismaailma. Tässä tutkimuksessa aineisto koostuu opettajien subjektiivisista elämismaailmoista. Tämä tuo tutkimukseen seikkoja, jotka tutkijan on otettava huomioon tutkimusta tehdessä. Ensinnäkin elämismaailman merkitykset ovat lähtöisin ihmisestä, eikä niitä voi tutkia objektiivisesti ihmisestä riippumattomina. Oppilaiden muutoksesta, niiden syistä ja vaikutuksista puhuessa jokainen haastateltava katsoo ilmiötä oman kokemustodellisuutensa kautta, johon vaikuttavat monet eri tekijät. Toiseksi tutkijan on huomioitava, että myös hän on aina osana tutkimaansa elämismaailmaa. Tutkijalta voidaan jopa edellyttää jonkinlaista kosketuspintaa tutkimuskohteeseen, sillä laadullisessa tutkimuksessa merkityksiä voi ymmärtää parhaiten niiden omassa kontekstissaan. (Varto 1992, 23–24, 26.) Erityisesti hermeneutiikassa suositellaan tutkijan läheistä suhdetta tutkimusaiheeseen (Karma 1983, 96). Myös tässä tutkimuksessa on huomioitava, että tutkijoina tulkitsemme haastateltavien kokemuksia omien elämismaaillojemme kautta.

Luokanopettajaopiskelijoina elämme jossakin määrin samassa kokemusmaailmassa tutkittavien kanssa, mikä auttaa meitä ymmärtämään heidän kokemuksiaan. Emme kuitenkaan ole työskennelleet yhtä pitkään oppilaiden parissa, eikä meillä ole samanlaista näkökulmaa oppilaiden muutokseen kuin haastateltavilla. Näin ollen emme tulkitse tutkimaamme ilmiötä niin vahvasti omien kokemustemme kautta, vaan annamme tilaa tutkittavien omille näkemyksille. Tämän voidaan nähdä tuovan tutkimukseemme objektiivisuutta.

Tutkijan tuleekin laadullisessa tutkimuksessa pohtia omaa suhdettaan tutkimukseen ja tutkimuskohteeseen kriittisesti, mikä vaikuttaa tutkimuksen objektiivisuuteen. Objektiivisuudella voidaan tarkoittaa sitä, että tutkijan omat asenteet ja uskomukset vaikuta tutkimuksen tuloksiin. Omat ennakkoluulot tulisikin pyrkiä tunnistamaan, sillä objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuutensa tiedostamisessa. (Eskola & Suoranta 2014, 17–18; 20.) Vaikka tutkijoina meillä ei ole henkilökohtaista kokemusta oppilaiden muuttumisesta, on meilläkin ilmiöstä jonkinlainen esiymmärrys, joka perustuu oman lapsuuden ja nykylapsuuden arjen vertaamiseen sekä vanhemman opettajasukupolven puheisiin.

Arkielämässä tapahtuvaa tulkintojen tekemistä kutsutaankin esiymmärrykseksi. Tutkimukseen liitettynä esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijan taipumuksia ymmärtää tutkimuskohdetta jo ennen syvempää tulkintaa ja tutkimuksen tekemistä. Tutkimuksen edetessä esiymmärryksestä tehdään havaintoja ja tulkintoja, joista tutkija pyrkii jäsentämään ja käsitteellistämään merkityksiä. (Laine 2018, 34.) Tutkijan onkin tärkeää tiedostaa oma esiymmärryksensä. Etenkin hermeneuttisessa tutkimuksessa, jota käsittelemme seuraavassa alaluvussa, esiymmärrystä pidetään jopa välttämättömänä. Ennakko-oletusten avulla voidaan tehdä vaillinaisia tulkintoja, joita myöhemmin voidaan täydentää ja korjata, ja näin tutkimusprosessi pääsee etenemään. (Moilanen & Rähä 2018, 57.) Oman lapsuutemme ja nykylapsuuden arjen vertailu muodostikin ennako-oletuksia esimerkiksi lasten harrastamisen lisääntymisestä ja median merkityksen kasvamisesta. Ennakko-oletuksemme siitä, että oppilasryhmät ovat heterogeenisempiä ja haastavampia, perustui opettajien puheisiin, johon aiemmin olimme törmänneet.

Laadulliseen tutkimukseen liittyy myös prosessinomaisuus. Tyypillistä onkin, että tutkimuskysymykset tarkentuvat lopulliseen muotoonsa vasta tutkimuksen edetessä. Tutkimusongelmia voi myös muodostua lisää, mikä pakottaa tutkijaa rajaamaan tutkimustaan. Tämä vaatiikin tutkijalta taitoa erottaa tutkimuksen kannalta olennaiset sisällöt. (Kiviniemi 2018, 73–74.) Myös tätä tutkimusta on kuvannut prosessinomaisuus, esimerkiksi tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja tulokset ovat kehittyneet vuorovaikutuksessa tutkimusprosessin edetessä. Lisäksi

tutkimuskysymykset täydentyivät ja tutkimuksen rajaamisen välttämättömyys nousi esille analyysivaiheessa.

5.2 Hermeneuttinen tutkimus

Hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttinen tutkimus pyrkii tutkimaan ilmaisuja, jotka sisältävät merkityksiä. (Laine 2018, 33; Siljander 2002, 72; Karma 1983, 92.) Ympäröivä todellisuus on täynnä erilaisia merkityksiä. Sama asia voi saada lukuisia eri merkityksiä riippuen esimerkiksi siitä, mistä näkökulmasta tai kuka asiaa tarkastelee, eikä merkityksiä voikaan nähdä objektiivisina totuuksina. Näin ollen merkitysten tutkiminen vaatii väistämättä tulkintaa ja ymmärtämistä. Merkitysten välillä on myös erilaisia yhteyksiä, eikä niiden tulkitsemisessa voida tarkastella merkityksiä toisiinsa nähden erillisinä, vaan pitää ottaa huomioon koko merkitysten verkko. (Moilanen & Rähä 2018, 51–52; Laine 2018, 33.) Myös tässä tutkimuksessa pyrimme pohtimaan eri näkökulmista tekijöiden yhteyksiä toisiinsa. Esimerkiksi oppilaiden levottomuuteen yhdistettäviä tekijöitä voivat olla muun muassa hektinen elämäntapa, mediankäyttö ja lisääntyneet tarkkaavaisuuden häiriöt. Lisäksi levottomuuteen liitettyjen tekijöiden voidaan nähdä olevan yhteydessä myös keskenään.

Hermeneuttiseen tutkimukseen liittyy vahvasti hermeneuttisen kehän käsite. Laineen (2018) määritelmän mukaan tällä tarkoitetaan “tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa”. Aineistoa ei pidäkään nähdä suoraan tietovarantona, vaan tutkijan tulee ryhtyä sen kanssa dialogiin tavoitellen toisen näkökulman ja toiseuden ymmärtämistä. Tätä kautta voi syntyä oikea tieto. Tässä dialogissa tutkijan ymmärrys tutkittavasta täsmentyy ja syventyy, kun tutkija liikkuu kehämäisesti aineiston ja oman tulkinnan välillä. Tavoitteena on, että tutkija pääsee eroon minäkeskeisyydestä ja subjektiivisista näkökannoistaan sekä saavuttaa avoimen asenteen toista kohtaan. Tutkijan tulee siis suhtautua ymmärrykseensä tutkittavasti kriittisesti ja reflektoiden. Kun tutkija palaa takaisin aineiston pariin kriittisen pohdinnan jälkeen, sieltä voi nousta esiin uudenlaisia asioita, joita ei ensimmäisellä tulkintakerralla huomattu tai pidetty olennaisina, koska ne eivät olleet yhteensopivia tutkijan aiemman ymmärryksen kanssa. Tämän kehämäisen liikkeen tutkija voi aineiston analyysissä tehdä aina uudestaan tavoitellen todennäköisintä ja uskottavinta tulkintaa tutkittavasta. (Laine 2018, 37–38.)

Hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkimusmetodi on valittava aina tilanteen mukaan, eikä siihen ole olemassa yhtä oikeaa strategiaa ja aineistonkäsittelytapaa. Tutkijan on harkittava, kuinka tutkimuksen metodisilla ratkaisuilla saadaan saavutettua kokemus ja merkitykset mahdollisimman alkuperäisinä. (Laine 2018, 35.) Tähän tutkimukseen valitsimme aineistonkeruutavaksi

teemahaastattelun, jotta saimme mahdollisuuden syventää ymmärrystämme tutkittavien kokemuksista esimerkiksi tarkentavien kysymysten avulla. Analyysissa käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, sillä emme halunneet teorian ohjaavan tutkimuksemme tuloksia, vaan halusimme opettajien kokemusten ohjaavan tutkimusprosessin suuntaa. Sisällönanalyysi pohjautuikin tutkijan tulkintaan ja päättelyyn (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127).

5.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto tuo tutkijaa lähemmäs tutkimuskohdetta. Tyypillistä on kerätä aineisto, josta on mahdollista tehdä monipuolisesti erilaisia tarkasteluita, sillä aineistolähtöisessä tutkimuksessa metodien valintaan ja teoreettiseen viitekehykseen vaikuttaa aineiston luonne. Tavallisia keinoja kerätä aineisto kvalitatiiviseen tutkimukseen ovat esimerkiksi haastattelu ja havainnointi. (Alasuutari 2011, 83–84; Kiviniemi 2001, 68.) Haastattelua voidaan käyttää silloin, kun halutaan tietää, mitä tutkittava ajattelee ja millaisia kokemuksia ja näkemyksiä hänellä on (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85; Hirsjärvi & Hurme 2011, 34). Tässä tutkimuksessa halusimme selvittää luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä oppilaiden muutoksesta sekä syventyä myös koettuihin muutoksiin syihin ja seurauksiin opettajan työssä.

Haastattelun etuna on sen joustavuus, joka ilmenee eri tavoin. Ensinnäkin haastattelijalla voi tarpeen mukaan toistaa tai selventää kysymyksen sekä keskustella tutkittavan kanssa. Toiseksi tutkija voi muuttaa kysymysten järjestystä tarpeen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.) Lisäksi haastattelijalla voi myös pyytää haastateltavaa tarkentamaan tai perustelevaan vastauksiaan (Hirsjärvi & Hurme 2011, 35). Näimme parhaaksi aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, sillä haastattelun edetessä on mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä ja päästä syvemmälle eri ilmiöihin kuin esimerkiksi kyselylomakkeella.

Kun aineistoa kerätään haastattelemalla, tulee ottaa huomioon siinä oleva vuorovaikutuksellisuus, sillä haastattelijalla ja haastateltavalla vaikuttavat toisiinsa. Haastattelutilanteeseen vaikuttavat myös normaalit fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät tekijät. (Eskola & Suoranta 2014, 86.) Haastattelutilanteen vuorovaikutuksellisuus mahdollistaa haastateltavan nonverbaalisen viestinnän, jonka avulla voidaan ymmärtää vastauksia ja merkityksiä paremmin (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34). Toisin kuin haastattelulla kerätyssä aineistossa, kirjoitetussa muodossa olevat vastaukset voivat jäädä vajaiksi, mikä saattaa johtua esimerkiksi tutkittavien kirjallisen itseilmaisun heikkoudesta. Toisaalta haastattelu on usein työläämpää ja vie enemmän resursseja kuin esimerkiksi kysely. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.)

Tutkimuksemme aineistonkeruun toteutimme teemahaastattelulla, jota voidaan kutsua myös puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47). Teemahaastattelussa korostuu haastateltavien tulkinnat tutkittavasta ilmiöstä ja heidän antamat merkitykset asioille. Haastattelussa tutkittava nähdään subjektina, jolle annetaan mahdollisuus kertoa vapaasti tutkittavasta ilmiöstä omia kokemuksiaan, jotka tutkimuksen edetessä voidaan yhdistää laajempaan kontekstiin. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 35, 48.) Teemahaastattelun etuna voidaankin pitää sen avoimuutta, jonka seurauksena haastateltavan on mahdollista puhua vapaamuotoisesti. Teemahaastattelu rakentuu kuitenkin tiettyihin etukäteen valittuihin teemoihin, jotka muodostavat haastattelulle kehikon. Näin voidaan varmistaa, että kaikki haastateltavat kertovat jossain määrin samoista asioista ja haastattelusta saadaan tutkimuksen kannalta merkityksellisiä vastauksia. (Eskola & Suoranta 2014, 87; Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Tässäkin tutkimuksessa haastattelu rakentui ennalta määriteltujen teemojen ympärille, jotta kaikkien haastateltavien kanssa käsiteltäisiin samat tutkimukseen keskeisesti liittyvät teemat.

Laadullisen tutkimuksen perinteisiin liittyy kysymys haastatteluiden yhdenmukaisuudesta, esimerkiksi pitääkö kaikilta haastateltavilta kysyä kaikki kysymykset, tuleeko kysymysten järjestys olla sama ja pitääkö haastateltavan käyttää joka haastattelussa samoja sanamuotoja. Teemahaastattelussa yhdenmukaisuuden aste vaihtelee, sillä osa haastatteluista on lähellä avointa haastattelua, kun taas osa strukturoitua haastattelua. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Eskolan ja Suorannan (2014, 86) mukaan teemahaastattelussa haastattelijan tulee varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teemat käsitellään haastattelussa, mutta kysymysten tarkan muodon ja järjestystä ei vaadita pysyvän samana kaikissa haastatteluissa. Valmiiden kysymysten sijaan haastattelutilanteessa riittääkin pelkkä tukilista käsiteltävistä asioista. (Eskola & Suoranta 2014, 86.) Myös me käytimme haastattelutilanteissa apuna tukilistaa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys vaihtelivat sen mukaan, mitä asioita haastateltava nosti vastauksissaan esille.

5.4 Aineiston kattavuus

Eskolan ja Suorannan (2014, 18) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tulee keskittyä pienen määrän analysoimiseen mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kannalta aineiston laatu on määrää merkittävämpi tekijä. Aineistoa kerätessä tulee muistaa, että aineiston tehtävänä on edistää käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena onkin tilastollisen yleistettävyyden sijaan jonkin ilmiön tai toiminnan kuvaaminen, ymmärtäminen tai teoreettinen tulkitseminen. Kuitenkin empiirisessä tutkimuksessa on kyse myös yleisen tiedon tavoittelusta, joten aineiston koon merkitystä tulee pohtia. (Eskola & Suoranta 2014, 18, 60–62.)

Aineiston koko tulee valita tapauskohtaisesti, sillä aineiston riittävän kokoon ei ole olemassa mekaanisia sääntöjä (Eskola & Suoranta 2014, 62). Laadullisissa tutkimuksissa, varsinkin opinnäytetöissä, aineiston koko on yleensä pieni. Tutkittavien määrää tärkeämpää laadullisessa tutkimuksessa onkin tiedonantajien valinta, sillä tutkittavien henkilöiden tulisi tietää tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon tai heillä tulisi olla kokemusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 97–98.) Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keräämisessä onkin yleistä käyttää satunnaisotannan sijaan harkinnanvaraista otantaa, kuten tässäkin tutkimuksessa on tehty. Näin varmistetaan, että tarkasteltavaa ilmiötä päästään kuvaamaan laajasti eri näkökulmista ja tutkimuskohteeseen voidaan perehtyä syvällisesti. (Kiviniemi 2001, 68.)

Aineiston riittävään kokoon vaikuttaa myös saturaatio eli aineiston kylläntyminen (Eskola & Suoranta 2014, 62). Se tarkoittaa tilannetta, jossa uudet haastateltavat eivät tuota enää uutta tietoa tutkimusongelmaan nähden, vaan aineisto alkaa toistaa itseään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Saturaation tavoittamiseksi tulee olla selvillä se, mitä aineistosta hakee. Teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusongelmien lopullista muotoa ei kuitenkaan vaadita aineistoa kerätessä, vaan riittävää on, että tutkijalla on tutkimuksestaan ymmärrys, jonka avulla pystyy löytämään aineistostaan eroja ja yhtäläisyyksiä. Ei ole kuitenkaan yksinkertaista määritellä, milloin aineiston kylläntyminen tapahtuu, vaan tutkijan on tutkimuskohtaisesti päätettävä, milloin aineistoa on riittävästi tutkimusongelmaan nähden. (Eskola & Suoranta 2014, 63–64.) Aineistomme rajautui yhdeksään haastateltavaan, kun vastauksissa alkoi esiintyä toistuvuutta haastateltavien erilaisista näkökulmista huolimatta.

5.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Eskolan ja Suorannan (2014, 137) mukaan laadullisen aineiston analyysin tavoitteena on selkeyttää aineistoa ja tuottaa samalla uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysi voi aiheuttaa tutkijalle kuitenkin vaikeuksia, sillä laadullisessa tutkimuksessa aineisto esiintyy yleensä numeraalisen muodon sijaan sanallisessa muodossa. Lisäksi sen analysoimiseen ja tulkitsemiseen ei ole olemassa niin selkeitä suuntaviivoja kuin määrällisen tutkimuksen analyysissä. (Eskola 2018, 209; Miles & Huberman 1984, 21.) Eskola (2018) myös toteaa tutkijan kohtaavan laadullisessa analyysissä haasteita liittyen valintojen tekemiseen, joita tutkijan tulee tehdä tutkimusprosessin edetessä. Jotta analyysi onnistuu, tutkijan täytyy esimerkiksi tietää, miksi hän on aineiston kerännyt ja mitä hän sieltä etsii. (Eskola 2018, 212, 231.)

Aineistolähtöinen analyysi ei pohjautu jo olemassa oleviin teorioihin tai valmiisiin malleihin, vaan analyysissä painotetaan aineiston merkitystä ja teoria rakennetaan aineistoon pohjaten (Tuomi

& Sarajärvi 2018, 108). Eskola ja Suoranta (2014) käyttävätkin induktiivisuuden käsitettä, joka tarkoittaa liikkumista yksittäisestä kohti yleistä. Yksittäisistä havainnoista pyritään tuottamaan yleisiä väitteitä, eikä tarkoituksena ole testata jotain jo olemassa olevaa teoriaa tai hypoteesia. (Eskola & Suoranta 2014, 83.) Valitsimme tutkimuksen analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin, sillä kattavista hauista huolimatta emme löytäneet tutkimusta, jossa olisi tutkittu oppilaiden muutosta samasta näkökulmasta. Halusimmekin saada tietoa ilmiön olemuksesta, mihin Eskolan ja Suorannan (2014, 19) mukaan aineistolähtöinen analyysi on tarpeen. Emme myöskään halunneet tutkia opettajien kokemuksia jonkun tietyn teorian kautta, ja teoreettisen viitekehyksen rakentaminen oli luontevampaa aineiston ohjaamana.

Aineistolähtöisessä tutkimuksessa teoria pyritään rakentamaan aineistosta käsin. Puhtaaseen aineistolähtöisyyteen liittyy kuitenkin problematiikkaa, ja tutkijan onkin hyvä pohtia, onko täysin aineistolähtöinen tutkimus edes mahdollista. Tutkijalla on väistämättä ennako-oletuksia, joiden läpi hän tekee analyysiä, eikä täysin objektiivinen havainnointi ole siis mahdollinen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Lisäksi laadullisesta aineistosta voi harvoin löytää niin selkeitä tuloksia, että ne voitaisiin esittää täysin irrallaan teoriasta (Eskola 2018, 213). Täysin aineistolähtöistä tutkimusta voidaanankin pitää mahdottomana. Esimerkiksi jo aineiston keräysvaihe ja alustava järjestely sisältävät tutkijan teoreettisia valintoja ja tulkintoja. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19–20.) Laadullista sisällönanalyysiä tehdessä tutkijan onkin pysyteltävä aineistossa ja poistettava systemaattisesti ennakkokäsityksiä. Erityisen tärkeää on myös, että tutkija reflektoi toimintaansa ja tutkimuksen luotettavuutta sekä perustelee valintojaan, sillä aineistolähtöisestä analyysistä voi saada helposti sattumanvaraisen ja intuitiivisen vaikutelman. (Eskola 2018, 231; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.) Olemme tätä tutkimusta tehdessä huomanneet, että kun tutkimusprosessiin osallistuu useampi kuin yksi tutkija, toiminnan reflektointia ja valintojen perustelemista tapahtuu väistämättä. Tästä huolimatta analyysiin vaikuttaa molempien tutkijoiden omat tavat tehdä tulkintoja.

5.5.1 Analyysin vaiheet

Tuomen ja Sarajärven (2018) esittelemä aineistolähtöinen sisällönanalyysin menetelmä pohjautuu Milesin ja Hubermanin (1984) kuvaamaan malliin, joka koostuu kolmesta vaiheesta. Ensin aineisto redusoidaan eli pelkistetään niin, että kaikki ylimääräinen jätetään aineistosta pois. Auki kirjoitetusta aineistosta voidaan esimerkiksi alleviivaamalla etsiä tutkimuskysymyksiin vastaavia ilmaisuja. Tässä vaiheessa voidaan jo havainnollistaa samaa teemaa kuvaavat ilmaisut värikoodaamalla.

Alkuperäisistä ilmauksista muodostetaan pelkistettyjä ilmauksia, ja yhdestä alkuperäisestä ilmauksesta voi löytyä useitakin eri pelkistettyjä ilmauksia.

Seuraavaksi aineisto klusteroidaan. Tässä vaiheessa pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään etsien aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Yhtäläisyyksistä muodostetaan luokkia, jotka nimetään sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Luokkaa voi yhdistää esimerkiksi ilmiön piirre, ominaisuus tai käsitys. Klusteroinnin myötä aineisto muuttuu tiiviimpään muotoon. Luokittelua voidaan jatkaa yhdistämällä alaluokkia yläluokiksi, jotka taas yhdistyvät pääluokiksi. Klusteroinnin voidaankin nähdä olevan jo osa analyysiprosessin seuraavaa vaihetta.

Kolmas vaihe on abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Tässä vaiheessa yhdistellään luokituksia, esimerkiksi kaksi yläluokkaa voidaan yhdistää, jolloin muodostuu yksi pääluokka. Luokkien yhdistelyä voidaan jatkaa niin kauan kuin on tarpeellista. Tavoitteena on muodostaa yhdistäviä luokkia, mutta alaluokkien ja yhdistävien luokkien välillä voi olla eri määrä luokituksia tutkimuksesta riippuen. Analyysin pohjalta luodaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Kuitenkin aineiston alkuperäisiin ilmauksiin on hyvä palata analyysin edetessä, ettei tutkija unohda aineiston alkuperäisiä merkityksiä ja tutkittavien näkökulmaa. Analyysistä muodostuneita johtopäätöksiä voidaan verrata aikaisempaan teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127.)

Eskola ja Suoranta (2014) esittelevät teemoittelun menetelmän, jonka voidaan nähdä vastaavan jossakin määrin edellä kuvatun mallin redusointi- ja klusterointivaiheita. Teemoittelu onkin yleinen tapa saattaa aineisto jäsenettyyn muotoon ja edistää analyysiä. Teemoittelulla aineistosta etsitään tutkimusongelmaan vastaavia ilmaisuja, jotka ryhmitellään teemoihin. (Eskola 2018, 221; Eskola & Suoranta 2014, 175–182.) Teemojen muodostamisessa voidaan hyödyntää myös taulukointia, jonka avulla voidaan löytää aineistosta esille nousevia keskeisiä asioita. Teemoja havainnollistetaan tutkimusraportissa yleensä käyttämällä haasteluaineistosta nostettuja sitaatteja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

6 TUTKIMUSASETELMA

Tässä luvussa kuvaamme tutkimuksemme etenemisen eri vaiheita. Aluksi avaamme tutkimusidean alkuperää sekä perustelemme tutkimuksen merkityksellisyyttä. Seuraavaksi esittelemme tutkimuskysymyksemme. Tämän jälkeen kuvaamme aineistonkeruun prosessia, ja luvun viimeinen osa keskittyy esittelemään aineiston analyysin vaiheita.

6.1 *Tutkimusidea*

Idea tutkimukseen lähti liikkeelle lasten muutosta käsittelevästä arkipuheesta. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 13) mukaan onnistuneet tutkimuksen lähtökohtana voi olla arkielämän kokemukset ja käytännöstä heräävät ongelmat. Olimme kuulleet opettajien suusta siitä, kuinka oppilaat ovat muuttuneet ja käytösongelmat yleistyneet. Myös mediassa opettajien ammatti esiintyy entistä haastavampana (ks. esim. Räsänen 2016). Halusimmekin selvittää, mitä kasvatuksen ammattilaiset todella ajattelevat oppilaiden muuttumisesta, miten he sitä selittävät, ja kuinka sen nähdään vaikuttaneen opettajan työhön.

Vaikka arkipuheesta kumpuaa kenties enemmän negatiivissävytteisiä ajatuksia lasten muuttumisesta, on kuitenkin syytä tarkastella myös positiivisia muutoksia negatiivisuuteen keskittymisen sijasta. Kysyimmekin haastateltavilta erikseen, onko muutosta tapahtunut myös parempaan suuntaan, sillä muutokseen suhtaudutaan hyvin usein kielteisesti, vaikka se toisi mukanaan jotain hyvääkin. Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa onkin tärkeää pohtia, onko muutos todella syynä haasteisiin, vai syntyvätkö haasteet, kun muutoksia ei haluta hyväksyä ja niihin ei osata vastata.

Kasvatuksen ammattilaisten on tärkeää pysyä tietoisina yhteiskunnassa ja samalla lapsissa tapahtuneista muutoksista, mikä tekee oppilaiden muuttumisen tutkimuskohteena aina ajankohtaiseksi ja merkitykselliseksi. Koulun ja opettajien on tiedostettava, millaisia oppilaat ovat tällä hetkellä, ja mitä tämä muutos edellyttää koululta. Toisaalta voidaan myös pohtia, olisiko koulun tehtävänä toimia jarruttajana joissakin negatiivisina nähdyissä muutoksissa. Lieneekin ikuinen kysymys, kuinka paljon koulu voi jämähtää paikoilleen ja missä määrin sen pitäisi mukautua ajan henkeen.

On hyvä muistaa, että tässä tutkimuksessa lapsissa tapahtunutta muutosta tutkitaan opettajien kokemusten kautta. Tulokset eivät siis ole ehdottomia totuuksia, vaan opettajien luomia merkityksiä ja tulkintoja tutkittavalle ilmiölle. Opettajan näkökulman valitseminen tutkimukseen on kuitenkin perusteltu, sillä ammatissaan opettaja näkee oppilaitaan päivittäin ja oppii tuntemaan heidät henkilökohtaisesti. On myös mielenkiintoista selvittää, kuinka haastateltavat opettajat selittävät oppilaissa tapahtunutta muutosta ja kuinka sen on nähty vaikuttavan opettajuuteen.

Vaikka tutkimuksen kohteena ovat suhteellisen pienen opettajajoukon rakentamat merkitykset, voi tämä tutkimus kuitenkin herättää opettajia sekä muita koulutuksen ammattilaisia pohtimaan nykypäivän koulun muutostarpeita. Lisäksi tutkimuksen kautta voidaan tarkastella, ovatko nykyiset keinot tukea, kohdata ja opettaa oppilaita ajan tasalla, ja millainen kohtaaminen vanhempien kanssa olisi olennaista nykypäivän oppilaan kannalta katsottuna. Eskolan (2018, 212; 2003, 140) mukaan tutkimuksen tavoite voikin olla erityisesti antaa tutkijalle sekä lukijalle uusia näkökulmia omaan ajatteluun.

6.2 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa selvitetään, kuinka pitkään työssä olleen luokanopettajat kokevat oppilaiden muuttuneen heidän työuransa aikana. Lisäksi kartoitetaan, mitä syitä opettajat antavat näille muutoksille ja miten he kokevat muutosten vaikuttavan heidän työhönsä. Tutkimusprosessin edetessä tutkimuskysymykset muodostuivat seuraaviksi:

1. Miten kokeneet luokanopettajat kokevat oppilaiden muuttuneen heidän työuransa aikana?
2. Mitä syitä opettajat näkevät oppilaiden muutokselle?
3. Miten opettajat kokevat muutoksien vaikuttavan opettajuuteen?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta pyritään muodostamaan yleiskuva oppilaiden muuttumisen ilmiöstä. Halusimme selvittää, onko muutosta todella tapahtunut ja ovatko opettajien käsitykset tästä muutoksesta yhteneviä. Lisäksi tutkimme, millaisia muutoksia oppilaissa nähdään tapahtuneen ja miten näihin muutoksiin suhtaudutaan. Halusimme myös tarkastella opettajien käsityksiä muutoksen ajankohdasta.

Toinen kysymys tutkii, kuinka opettajat selittävät oppilaiden muutosta. Tarkoituksena ei siis ole yrittää muodostaa kuvaa tämän muutoksen todellisista taustatekijöistä, vaan tarkastella, millaisia syitä opettajat omasta näkökulmastaan antavat oppilaiden muutoksen eri ulottuvuuksille. Tämä tutkimuskysymys on tutkimuksessamme olennainen, sillä ymmärtääkseen muutosta tulee tarkastella

myös siihen johtavia syitä. Muutoksen taustatekijöiden ymmärtäminen antaa myös mahdollisuuden puuttua muutoksen seurauksiin.

Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, kuinka opettajat näkevät oppilaiden muuttumisen vaikuttaneen opettajan työhön, ja millaisia uusia vaatimuksia opettajuuteen on muutoksen myötä kohdistettu. Halusimme tarkastella, miten muutokset opettajien mukaan ovat vaikuttaneet oppilaiden ja heidän vanhempiansa kohtaamiseen sekä omaan ammatti-identiteettiin. Opettajuuden muutokset heijastavatkin oppilaiden muuttuneita tarpeita ja kouluun kohdistuvia odotuksia.

6.3 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineisto kerättiin loppuvuodesta 2017 ja alkuvuodesta 2018 haastattelemalla kokeneita luokanopettajia. Kokeneen luokanopettajan kriteeriksi määrittelimme vähintään 20 vuoden työkokemuksen opettajan työstä sekä luokanopettajan pätevyyden. Lyhyemmän aikaa työskennelleen opettajan työkokemuksesta suhteellisen suuri osa olisi ollut uran alkuvaihetta, jolloin vastavalmistunut opettaja näkee työn ja oppilaat eri perspektiivistä. Lisäksi muutoksia olisi saatettu havaita vähemmän esimerkiksi kymmenen vuoden aikavälillä. Toisaalta, jos olisimme määritelleet minimityökokemukseksi esimerkiksi 30 vuotta, olisi tutkittavien löytäminen ollut vielä vaikeampaa.

Aineiston keräsimme käyttämällä harkinnanvaraista otantaa, joka on laadullisessa tutkimuksessa tavanomainen aineistonkeruutapa (ks. Suoranta & Eskola 2014, 18). Näin haastatteluun voidaan valita henkilöt, joilla on tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Samalla varmistetaan, että tarkasteltavaa ilmiötä päästään kuvaamaan laajasti eri näkökulmista ja tutkimuskohteeseen voidaan perehtyä syvällisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86; Kiviniemi 2001, 68.) Tutkimusongelmamme kannalta ei olisi ollut hyödyllistä valita haastateltavia opettajia täysin sattumanvaraisesti, sillä halusimme tutkia juuri kokeneiden luokanopettajien kokemuksia. Lisäksi otimme aineistonkeruussa huomioon haastateltavien työpaikan sijainnin, jotta vastaukset eivät rajoittuisi vain yhden tietynlaisen alueen tai koulun opettajien kokemuksiin. Halusimmekin haastatella opettajia useammalta paikkakunnalta sekä erityyppisistä ja -kokoisista kouluista, jotta saisimme tutkimukseen monipuolisesti erilaisia näkökulmia.

Haastattelimme yhdeksää eri opettajaa, joista naisia oli kahdeksan ja miehiä yksi. Opettajien työkokemus vaihteli 22 vuodesta 37 vuoteen. Haastateltavat olivat viideltä eri paikkakunnalta ja kolmesta eri maakunnasta, joita olivat Uusimaa, Kanta-Häme ja Pirkanmaa. Myös erilaiset asuinalueet ja koulut olivat edustettuina, sillä tutkimukseen osallistuneita opettajia työskenteli omakotitaloalueella, kerrostalolähiöissä, keskustassa ja maaseudulla. Haastateltavat hankimme

omien verkostojemme kautta sekä ottamalla yhteyttä useiden koulujen rehtoreihin ja opettajiin, joille ilmoitimme tutkimukseen osallistumisen kriteerit. Haastattelupyynnön yhteydessä kerroimme tutkimuksemme aiheen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 85–86) mukaan haastateltaville kannattaakin antaa tutkimuksen aiheet tai kysymykset etukäteen, koska haastattelun tavoitteena on kerätä mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta. Haastattelun aihe on hyvä kertoa haastateltaville etukäteen myös eettisistä syistä.

Haastattelut toteutimme teemahaastattelulla, jossa käsiteltävät teemat muodostimme alustavien tutkimuskysymysten ja ennakkokäsitystemme kautta. Haastattelun aluksi kartoitimme haastateltavan taustatietoja tämänhetkisestä työnkuvasta ja aikaisemmasta työkokemuksesta. Haastattelun teemat käsittelivät opettajan kokemuksia liittyen oppilaiden muutokseen, käsityksiä muutokseen vaikuttavista syistä ja opettajan työnkuvan muuttumista. Lisäksi kysyimme opettajien näkemyksiä liittyen muutoksen ajankohtaan (ks. Liite 1). Olimme miettineet haastatteluja varten valmiiksi myös apukysymyksiä isompien teemojen ympärille, jotta kukin teema tulisi käsiteltyä kaikkien haastateltavien kanssa tarpeeksi monipuolisesti. Teemahaastatteluissa tuleekin ottaa huomioon haastateltavien erilaisuus, sillä osa haastateltavista voi olla esimerkiksi hyvinkin puheliaita ja osa taas niukkasanaisia (Eskola & Suoranta 2014, 89).

Toteutimme haastattelut kouluilla, joilla haastateltavat työskentelivät sillä hetkellä tai haastateltavien toiveiden mukaan heidän kotonaan. Halusimmekin tehdä haastatteluun osallistumisen haastateltaville mahdollisimman helpoksi olemalla joustavia haastattelupaikan suhteen. Yhdeksästä haastattelusta viidessä molemmat tutkijat osallistuivat haastattelun tekemiseen, ja loput neljä toteutimme niin, että toinen tutkijoista teki haastattelun itsenäisesti aikataulullisista syistä johtuen. Äänitimme haastattelut haastateltavien luvalla ja litteroimme ne kokonaisuudessaan digitaaliseen muotoon analyysiä helpottaaksemme. Haastatteluiden pituudet vaihtelivat vajaasta puolesta tunnista reiluun tuntiin.

6.4 Aineiston analyysi

Teimme analyysin mukaillen Tuomen ja Sarajärven (2018) esittelemää mallia aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä. Haastatteluaineiston litteroinnin jälkeen luimme aineiston useamman kerran läpi kokonaiskuvan kartoittamiseksi. Tämän jälkeen loimme uuden tiedoston, johon siirsimme tutkimuksemme kannalta olennaisia opettajien esittämiä ilmauksia ja kommentteja. Samalla redusoimme aineiston, eli karsimme siitä tutkimuksemme kannalta epäolennaisen aineiston pois ja muutimme keräämämme alkuperäisilmaukset pelkistetyiksi ilmauksiksi.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston redusoinnista.

ALKUPERÄISILMAUKSET	PELKISTETYT ILMAUKSET
<i>“Kaiken pitäis olla vaan kivaa. Sellasta niinkun yrittämistä asioita kohti, jotka ei oo nii kivoja niin sitä on vähän.”</i>	Koulunkäynnin pitäisi olla kivaa Valikoiva vaivannäkö Yrittämisen puute
<i>“Ja tän päivän lapset kun on rohkeempia, ne myös sanoo helpommin: plääh, tyhmää, en mä nyt tommosta. Ei ne niin tehny aikasemmin sillon 80-luvulla, et mitä ope sano, nii ne oli ihan, et jee, ja niin tehtiin.”</i>	Rohkeus ilmaista oma mielipide Innostumisen väheneminen Opettajalle vastaan sanominen
<i>“Eli tavallaan niinkun ajatellaan niin, että mä voin pölpöttää tai puhua tai jotakin, mut tietysti niitä asioita työstetään. Mutta tavallaan niinku semmonen ajatus siitä, että minä tässä ja nyt.”</i>	Muille ei anneta puheenvuoroa Itsensä korostaminen

Seuraavaksi etsimme pelkistetyistä ilmaisuista aineistoa yhä samalla tarkastellen samankaltaisuuksia ja ryhmittelimme ne alaluokiksi nimeten ne sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Alaluokat jakautuivat kolmen eri otsikon alle, joita olivat opettajien havaitsemat muutokset oppilaissa, muutoksiin heidän kokemuksestaan vaikuttaneet syyt sekä opettajuudessa havaitut muutostarpeet. Kaksi ensimmäistä luokkia jäsentävistä otsikoista olivat muodostuneet mielessämme jo haastatteluvaiheessa, kun taas opettajuuden muutostarpeita käsittelevä otsikko muodostui vasta analyysin edetessä. Näistä syntyivät myös lopulliset tutkimuskysymyksemme.

Seuraavaksi palasimme tarkastelemaan erikseen kunkin otsikon alaluokkia yhdistellen niitä laajemmiksi kokonaisuuksiksi, pääluokiksi. Pääluokat yhdistimme edelleen yhdistäviksi luokiksi. Oppilaissa tapahtuneiden muutosten yhdistäviksi luokiksi syntyivät muutos suhteessa koulunkäyntiin, opettajiin, toisiinsa ja itseensä. Lisäksi oppilaiden muutoksia käsittelevän otsikon alle sisällytimme myös tarkastelun koskien haastateltavien kokemuksia muutoksen ajankohdasta sekä oppilasaineuksen muutoksesta. Muutoksen syyt jakautuivat kolmeen yhdistävään luokkaan, joita olivat yhteiskunta, perhe sekä media. Myös opettajuuden muutosta käsittelevä osio jakautui kolmeen yhdistävään luokkaan: opettajan rooliin, opettamiseen sekä koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön.

TAULUKKO 2. Esimerkki havainnollistaa, kuinka pelkistetyistä ilmauksista muodostuu yhdistäviä luokkia aineiston klusterointi- ja abstrahointivaiheessa.

PELKISTETYT ILMAUKSET	ALALUOKAT	PÄÄLUOKAT	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Koulunkäynnin pitäisi olla kivaa	Vaatimus mielekkyyteen	Asenne koulua kohtaan	Oppilaan muutos suhteessa kouluun
Valikoiva vaivannäkö	Pitkäjänteisyyden heikkeneminen	Motivaatio	
Yrittämisen puute			
Innostumisen väheneminen			
Rohkeus ilmaista oma mielipide	Rohkeuden lisääntyminen	Oppilaan ja opettajan suhde avoimempi	Oppilaan muutos suhteessa opettajaan
Opettajalle vastaan sanominen	Suhtautuminen opettajaan	Auktoriteetin muutos	
Muille ei anneta puheenvuoroa	Itsekeskeinen ajattelu	Itsekkyyys	Oppilaan muutos suhteessa toisiin
Itsensä korostaminen	Muiden huomioimisen puute		

Selkeyttääksemme tulosten esittelyä sekä selvittääksemme tutkittavien kokemusten yhdenmukaisuutta ryhmittelimme pääluokat taulukoihin. Alasuutarin (2011, 193) mukaan taulukointi on yksi tapa esitellä laadullisen analyysin aineistoa. Vaikka kyse ei ole kvantitatiivisesta eli määrällisestä analyysistä, voidaan taulukoinnilla tuoda esille joidenkin tiettyjen ominaisuuksien korostuminen (Alasuutari 2011, 193). Haastatteluaineistosta nousseiden päätelmien kvantifiointi taulukoimalla korostaa havaintojen jakautumista suhteessa koko aineistoon, mikä kasvattaa tutkimuksen validiteettia ja vakuuttavuutta (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 28). Taulukon avulla halusimme myös tarkastella alueen vaikutusta havaittuihin ilmiöihin. Erityyppisten koulujen opettajien vastauksen olivat kuitenkin suhteellisen samankaltaisia, emmekä näin ollen kokeneet oleelliseksi huomioida alueellista vaikutusta. Jätimmekin taulukon lopullisessa muotoilussa asuinalueesta kertovan informaation pois.

7 TULOKSET

Tässä osiossa esittelemme löytämiämme vastauksia tutkimuskysymyksiin: 1) Miten kokeneet luokanopettajat kokevat oppilaiden muuttuneen heidän työuransa aikana? 2) Mitä syitä opettajat näkevät oppilaiden muutokselle? 3) Miten opettajat kokevat muutoksien vaikuttavan opettajuuteen? Tulokset saimme analysoiden opettajien haastatteluja laadullisella sisällönanalyysillä. Käsittelemme tuloksia tutkimuskysymysten johdattamana kolmessa eri osiossa, joita ovat oppilaissa havaitut muutokset, opettajien kokemat syyt oppilaiden muutoksille sekä muutosten vaikutukset opettajuuteen. Tuloksia havainnollistamaan olemme poimineet haastatteluista suoria lainauksia kuhunkin teemaan liittyen.

7.1 Oppilaissa havaitut muutokset

Tuloksia analysoitaessa esille nousi yhdeksän erillistä teemaa, joissa opettajat näkivät oppilaissa tapahtuneen muutosta. Näitä teemoja olivat asenne koulunkäyntiä kohtaan, keskittymiskyky, suhtautuminen auktoriteettiin, avoimuus opettajaa kohtaan, opettajaan kohdistuva huomiontarve, suvaitsevaisuus, itsekkyyys, herkkyys ja rohkeus. Muodostimme kyseisistä ilmiöistä taulukon, joka havainnollistaa, kuinka moni haastateltavista on kustakin ilmiöstä maininnut.

TAULUKKO 3. Opettajien oppilaissa havaitsemat muutokset.

	SUHTEESSA KOULUNKÄYNTIIN		SUHTEESSA OPETTAJAAN			SUHTEESSA TOISIIN		SUHTEESSA ITSEEN	
	ASENNE	KESKITTYMISKYKY	AUKTORITEETTI	AVOIMUUS	HUOMIONTARVE	SUVAITSEVAISUUS	ITSEKKYYS	HERKKYYS	ROHKEUS
H1		X			X			X	
H2		X	X	X	X	X			
H3	X	X	X	X		X			X
H4	X	X					X		
H5	X	X	X	X		X			X
H6	X	X		X	X		X	X	X
H7	X	X	X	X		X	X		
H8		X	X				X		X
H9	X	X	X	X	X		X		X
YHT.	6	9	6	6	4	4	5	2	5

Kaikki haastateltavat kokivat muutoksia tapahtuneen oppilaiden keskittymiskyvyssä. Lisäksi muutokset oppilaiden asenteessa koulunkäyntiä kohtaan, auktoriteettiin suhtautumisessa ja avoimuudessa suhteessa opettajaan nousivat useimmissa vastauksissa esiin. Taulukon sisältöä puramme tarkemmin seuraavissa osioissa, jotka luokittelimme neljän eri otsikon alle: oppilaissa tapahtuneet muutokset suhteessa koulunkäyntiin, opettajaan, toisiin ihmisiin ja itseen. Aluksi esittelemme myös opettajien kertomia yleisiä kokemuksia oppilaiden muuttumisen ajankohdasta, oppilasaineen vaikutuksesta tämän muutoksen kokemiseen sekä heidän pohdintaansa siitä, ovatko oppilaat todellisuudessa edes muuttuneet.

7.1.1 Näkökulmia oppilaiden muutokseen

Ensimmäinen haastateltavamme kertoi muutoksen tapahtuneen selkeästi lukuvuoden 2007–2008 aikana. Tämä herättikin mielenkiintomme oppilaiden muutoksen ajankohdasta, ja päätimme kysyä kaikilta haastateltavilta, osaavatko he sijoittaa muutoksen tapahtumista johonkin tiettyyn aikaan. Viiden opettajan kokemuksen mukaan oppilaiden muuttuminen oli tapahtunut pikkuhiljaa. Kaksi opettajaa näkivät muutoksen tapahtuneen kuitenkin selkeästi 2000-luvun puolella ja kahden opettajan mukaan viimeisen viiden vuoden sisällä eli 2010-luvun aikana.

“Kyllä se muutos on oikeastaan pikkuhiljaa tapahtunu. Ehkä nyt sitten viimesien vuosien aikana vielä se suuntaus on vähä siihen just tällaseen, et tää yhteiskunta on muuttunu, niin se vielä enemmän näkyy kaikilta osin.” (H4)

"Mun mielestä ehdottomasti ennemmin mun uran tällä jälkipuoliskolla kuin alkupuoliskolla, et ehdottomasti 2000-luvun puolella. Jotenki tuntuu, et ihan viimesinä vuosina jotenki vielä ihan erityisesti." (H6)

Opettajien vastausten mukaan voidaan todeta muutosten tapahtuneen ennemminkin heidän uransa loppupuolella kuin alussa. Toisaalta opettajien kokemuksiin oppilaiden muutoksen ajankohtaan liittyen ovat voineet vaikuttaa työkokemuksen määrä, työpaikan pysyvyys tai vaihtuvuus, opetettavat luokat sekä omat näkemykset muutoksesta. Opettajien subjektiivisten kokemusten perusteella ei voida siis tehdä yleistystä siitä, milloin oppilaiden muutos olisi tapahtunut.

Kaikkien haastateltavien mielestä oppilaissa oli tapahtunut selkeää muutosta. Toisaalta heidän vastauksissaan nousi esille myös kokemus siitä, että lapsi on kuitenkin aina lapsi, eikä lapsen perusolemus ole muuttunut. Lapsi nähdäänkin luontaisesti avoimena, innokkaana ja vilpittömänä.

Kuitenkin yhteiskunta ja sen odotukset ovat muuttuneet lapsen ympärillä, millä on vaikutuksensa myös lapseen.

“Ja itsessään sinällään lapset on aina ollu ja tulee aina olemaan varmasti semmosia innokkaita ja avoimia ja just semmosia kun lasten kuulu ollakki. En mä usko, et lapsen perusolemus voi niin pahasti muuttua vaikka maailma muuttuu ja vaatimukset muuttuu tosi paljon.” (H3)

Opettajien mukaan suuri osa oppilaista on edelleen “tavallisia”, mutta oppilaiden, joissa huomataan selkeä muutos, määrä on lisääntynyt. Pohdimmekin sitä, voiko opettajien kokemus oppilaiden muuttumisesta olla seurausta siitä, että nykypäivänä luokassa voi olla enemmän esimerkiksi tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja maahanmuuttajia. Tämän vuoksi päätimme haastattelussa kysyä opettajien näkemystä myös oppilasaineksen muutoksesta. Maahanmuuttajien määrän todettiin lisääntyneen. Kuitenkin siihen vaikutti paljon alueelliset tekijät, ja esimerkiksi kyläkouluissa maahanmuuttajien määrän ei koettu muuttuneen yhtä radikaalisti kuin suuremmissa oppilaitoksissa. Suuri osa haastateltavista totesi myös, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on huomattavasti lisääntynyt ja monella oppilaalla on jo kouluun tullessa jokin diagnoosi. Moni opettajista totesi diagnosoinnin tosin muuttuneen herkemmän ongelmien havaitsemisen vuoksi, mutta he eivät pitäneet tätä kuitenkaan ainoana selittävänä tekijänä erityisoppilaiden lisääntymiselle. Myös Rajakaltion (2011, 232–233) tutkimuksessa opettajat kokivat huolta huonosti voivien ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvusta.

“Mä oon miettinyt sitä, et onks ennenki ollu oireilevia tai sairaita lapsia. Tuntuu, et sairaitten lasten määrä on lisääntyny ihan huisisti. Eikä se oo pelkästään sitä, et sillon 80-luvulla ois ajateltu, et ne on jotenki vähän outoja. Ei se sitä oo. Vaan ihan oikeesti huonosti voivia lapsia on älyttömän paljon.” (H2)

“Nii tokihan diagnosointi on ihan erilaista mitä se on ollu aikasemmin. Mut täytyy sanoa, et kyllä oppilasaines on hirveen paljon muuttunu. Et kyllä erityisiä ongelmia on, tosi paljon kaikkee neurologista ja semmosta, mitä ei ehkä osaa järjellä selittää ja ymmärtää, et miks sitä on niin paljon.” (H3)

Opettajien mukaan oppilaat ovat siis muuttuneet, mutta kuitenkin heissä on pysynyt tietty lapsen perusolemus. Toisaalta myös oppilasaines on haastateltavien mukaan muuttunut erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevien oppilaiden lisääntymisen myötä. Haastateltavat kuitenkin nimesivät myös paljon muita oppilaissa havaitsemiaan muutoksia, joita käsittelemme seuraavissa alaluvuissa.

7.1.2 Oppilaan muutos suhteessa koulunkäyntiin

Tulosten analyysistä voidaan havaita oppilaissa tapahtuneen muutosta suhteessa kouluun ja oppimiseen. Tämän muutoksen nähtiin olevan lähinnä negatiivista. Merkittävimmät muutokset koettiin liittyvän oppilaan motivaatioon ja asennoitumiseen koulua kohtaan sekä keskittymiskykyyn opetustilanteessa.

7.1.2.1 Kadonnut oppimisen ilo

Useat haastateltavat totesivat oppilaiden motivaation oppimista kohtaan muuttuneen, ja eri asioiden motivoivan kuin ennen. Heidän mukaansa niin sanottu tavallinen koulutyöskentely ja tehtävien tekeminen paikoillaan ei onnistu samalla tavalla kuin aiemmin, vaan oppilaiden motivoimiseksi toiminnan tulisi olla sopivan helppoa ja nopeatempoista. Myös toiminnallisuus ja liikunnallisuus motivoivat paremmin kuin pysähtyminen oppikirjan äärelle. Lisäksi oppilaat haluaisivat aina tehdä koulussa jotain mielekästä.

“Kaiken pitäis olla vaan kivaa. Sellasta niinkun yrittämistä asioita kohti, jotka ei oo nii kivoja, niin sitä on vähän. – – Sellanen vaan motivoi mikä on mukavaa ja kivaa ja helppoo. Mun mielestä oppiminen sinällään, kun musta oppimisen ilo on elämän syvimmistä iloista ihan kaikella ikää, niin se ei niinku motivoi. Ne ei oo hoksannu sitä, miten kivaa on oppiminen. Harmi.” (H5)

Opettajien näkemykset oppilaiden asenteesta koulua kohtaan erosivat hieman toisistaan. Toisaalta osa ajatteli, että oppimisen into, joka oppilaalla on ensimmäiselle luokalle tullessa, on säilynyt samana. Tässä myös ilmenee aiemmin mainittu lapsen perusolemuksen säilyminen.

“Mulla on ollu se ilo ja onni, et kyllä oppilaat on halunnu oppia. Kyllä se oppimisen halu on ollu. Lapset nauttii siitä, kun ne oppii ja huomaa, et ne osaa jotain ja oppii. Et kyllä ne siitä tykkää.” (H8)

Toisaalta taas monet opettajat olivat havainneet, että koulunkäyntiä ei itsessään pidetä enää niin tärkeänä eikä nähdä oppimisen iloa ja merkitystä, minkä vuoksi oppilaat eivät aina ota niin suurta vastuuta omasta oppimisestaan. Tällaisesta välinpitämättömästä asenteesta koulua kohtaan eräs haastateltavista esitti konkreettisen esimerkin mainitessaan, että läksyt ovat suurella osalla oppilaista lähes poikkeuksetta tekemättä.

“Mun mielestä on yleisempää sellanen hälläväliä-asenne. Et jos koulu menee läskiks, nii ei se nyt oo nii nuukaa. – – Sillon liki 30 vuotta sitten kouluun suhtauduttiin eri tavalla, varmaan koko yhteiskunnassakin. Siis opiskelua pidettiin tärkeempänä.” (H7)

Oppilaiden motivaatiossa nähtiin siis muutoksia. Lisäksi oppilaiden asenteessa ja motivaatiossa koulua ja oppimista kohtaan oli havaittavissa negatiivista kehitystä. Kuitenkin osa haastateltavista näki oppimisen ilon pysyneen samana, ja haastateltavien näkemykset erosivatkin toisistaan.

7.1.2.2 Keskittyminen haasteena

Kaikki haastateltavista totesivat oppilaiden keskittymiskyvyn olevan huomattavasti huonompi kuin ennen. Toiminnan pitäisi olla nopeasti vaihtuvaa, jotta oppilaiden keskittymiskyky pysyisi yllä. Rutiininomaisen ja kärsivällisyyttä vaativan työskentelyn nähtiin olevan entistä vaikeampaa oppilaille, minkä kerrottiin ilmenevän oppilaiden levottomuutena. Eräs haastateltavista sanoikin nykyoppilaalle olevan vaikeaa olla rauhassa "itsensä ja muiden kanssa".

Oppilaiden levottomuus ja kykenemättömyys pitkäjänteiseen toimintaan ilmeni opettajien mukaan myös konkreettisesti toiminnan määrän kautta. Nykypäivänä oppitunneilla ehditään tehdä pienempi määrä harjoitteita, ja esimerkiksi käsitöistä tulee valmiita hitaammalla aikataululla kuin ennen. Eräs opettajista esimerkiksi kertoi, ettei käsitöitä tule valmiiksi lukuvuoden aikana yhtä paljon kuin aikaisemmin. Lisäksi lasten levottomuus näkyy impulsiivisena ja harkitsemattomana toimintana.

"Elämä on nykyään niin hektistä, et nykyään lapset on lyhytjänteisempiä mun mielestä. Kaikki pitäis tapahtua heti, ja semmonen puurtaminen on aina vaan heikompaa. – Et semmosta hektistä nopeeta toimintaa. Koko ajan pitäis hommien muuttua. Se on varmasti ollu aika iso muutos, mikä tulee tän maailman muuttumisen myötä." (H3)

"Nykyään on kyllä huomattavasti lyhyempi se pinna. Ja sitten myös se, että aina pitäis tapahtua jotakin. Et keskittyminen sellaseen rutiininomaseen työskentelyyn on heikentynyt. Ja nyt kun tuntuu, et tulee niin monen eri aistin kautta virikkeitä lapsille ja ärsykeitä, niin sitten aivan se sellanen pelkkä tekeminen, nii se on monesti tosi vaikeaa lapsille." (H1)

Lisäksi keskittyminen yhdistettiin kykyyn muistaa asioita. Eräs haastateltava kertoi huomanneensa suurta muutosta negatiiviseen suuntaan siinä, kuinka oppilaat muistavat asioita. Opettaja kertoi harvan muistavan asiaa, jonka on muutamia minuutteja aiemmin oppilaille sanonut. Hän pohti tämän ilmiön johtuvan todennäköisemmin oppilaiden keskittymättömyydestä kuin siitä, että muisti olisi itsessään heikentynyt.

Opettajat yhdistivät toisiinsa keskittymiskyvyn ja asenteen koulunkäyntiä kohtaan. Kouluun suhtaudutaan välinpitämättömämmin, jolloin oppilaat eivät ehkä edes viitsi keskittyä ja vaatia itseltään ahkerampaa työskentelyä. Toisaalta taas keskittymisvaikeuksien takia vaikealta ja työläältä

tuntuva koulunkäynti voi vaikuttaa negatiivisesti oppilaan asenteeseen ja motivaatioon koulua kohtaan.

7.1.3 Oppilaan muutos suhteessa opettajaan

Opettajien kokemusten mukaan oppilaiden suhtautuminen opettajaan on muuttunut heidän työuransa aikana. Suurimpana teemana esiin nousi oppilaiden suhtautuminen opettajaan auktoriteettina, mikä ilmeni oppilaiden epäkunnioittavana asenteena. Kuitenkin opettajan auktoriteettiaseman muutos oli haastateltavien mukaan vaikuttanut myös positiivisesti opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen.

7.1.3.1 Kyseenalaistettu auktoriteetti

Auktoriteettien kunnioittaminen nousi esille useiden opettajien vastauksissa. Haastateltavien mukaan oppilaat eivät kunnioita yhtä paljon opettajien auktoriteettiasemaa kuin heidän työuransa alkuvaiheessa, mikä näkyy oppilaiden käyttäytymisessä ja asenteissa opettajaa kohtaan. Nykyään onkin yleisempää, että oppilaat väittävät opettajalle vastaan ja ovat tottelemattomia.

"Ei 80-luvulla opettajalle sanottu vastaan tai haistateltu tai oltu tottelematta. Et kyllähän semmonen on nykyaikana yleisempää. Et on ehkä totuttu kotona siihen, et ei tarvi aikuisen sanasta nii välittää. Sanotaan vastaan." (H3)

"Semmonen opettajan kunnioitus ihan opettajana on karsiutunu aika hyvin." (H7)

Haastateltavat pohtivatkin, että opettaja ei ansaitse auktoriteettiaan nykypäivänä automaattisesti, vaan sen eteen täytyy tehdä työtä. Opettajalta vaaditaankin hyvien vuorovaikutustaitojen lisäksi tervettä itsetuntoa ja rohkeutta asettaa luokassa rajat, mikä on edellytys pärjäämiselle opettajan työssä. Oppilaat ja vanhemmat arvostavatkin sitä, että opettajat asettavat selkeät rajat. Opettajan tulee myös uskaltaa olla luokassa selkeästi opettaja, joka tekee päätökset, mikä on opettajien mukaan kuitenkin nykypäivänä vaativaa. Varsinkin nuoret opettajat saavat tehdä auktoriteettiasemansa eteen töitä. Tämä näkyy myös erään opettajan kokemuksissa liittyen oppilaiden käytökseen uutta opettajaa kohtaan.

"Ja niinkun monet vanhemmat on tullu mullekin sanoon, et ihanaa et mä uskallan olla opettaja. Mä en täällä huuda, mä en täällä räyhää, mut lapset tietää, et kuka täällä sanoo viimesen sanan. Se ei ole lapsi, vaan sen sanoo tasan tarkkaan opettaja. Ja silloin ne kuuntelee ja arvostaa ja kunnioittaa. Mutta se ei tuu helpolla. Ei se oo tullu sillonkaan helpolla, mut ei se tuu varsinkaan nyt." (H6)

"Et se on pienessä määrässä lisääntynyt, et jos on uus aikuinen ja tulee uutena uus oppilas, ohjaaja tai opettaja, nii sit puhutaan röyhkeesti ja rumastikin ja epäkohteliaasti." (H8)

7.1.3.2 Avoimempi suhtautuminen opettajaan

Opettajan auktoriteettiasema liittyy vahvasti opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen ja kanssakäymiseen. Opettajan auktoriteetin heikentymisen myötä oppilaiden ja opettajien välinen suhde onkin muuttunut avoimemmaksi, minkä opettajat kokivat osaltaan myös positiivisena muutoksena. Lisäksi opettajat kertoivat, että tämän päivän oppilaat ovat rohkeampia ja suurempia. Toisiin ihmisiin suhtaudutaan avoimemmin, mikä on haastateltavien mukaan vaikuttanut myös oppilaan ja opettajien väliseen suhteeseen. Oppilaat suhtautuvat opettajaan mutkattomammin ja lähestyvät tätä rohkeammin, mikä näkyy konkreettisesti koulun arjessa. Oppilaat esimerkiksi halaavat opettajaa aikaisempaa useammin. He eivät myöskään puhuttele opettajaa enää "opettajana", vaan käyttävät arkisesti opettajan etunimeä.

"Se opettajan ja oppilaan välinen suhde on paljon semmonen avoimempi. Että esimerkiks ihan tämmösiä halauksia jos haetaan, et alku-uran aikana nii me halattiin korkeintaan, kun todistukset jaettiin ja sanottiin hyvää kesää. Niin nyt nää lapset tulee, osa tulee siis, 5-6 kertaa päivässä halaamaan opettajaa." (H6)

"Asenteet opettajaa kohtaan on muuttunu avoimemmiksi. Opettaja ei enää oo siellä ylhäällä. Se on hyvä asia." (H5)

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen lähentyminen tulee esille myös siinä, että oppilaat näkevät opettajan kaukaisen auktoriteetin sijasta läheisenä aikuisena, joka kohtaa oppilaita yksilöllisesti. Tämä näkyy esimerkiksi oppilaiden lisääntyneenä huomionhakuisuutena. Vaikka perheiden keskimääräinen lapsiluku on pysynyt suhteellisen samana haastateltavien työuran aikana (ks. Suomen virallinen tilasto 2016a), opettajien kokemuksen mukaan oppilaat kuitenkin kaipaavat koulussa entistä enemmän aikuisen huomiota. Varsinkin pienemmät oppilaat kaipaavat henkilökohtaista huomiota, ohjeistusta ja kosketusta opettajalta.

"Kyllähän se lasten kanssa semmonen fyysinen ja henkinen läsnäolo kuitenkin on iso asia. – – Et jotenki, mitä pienempi lapsi, nii sitä enemmän se kaipaa ihan sitä, et mä katson ja kosketan ja puhun juuri sulle kasvoista kasvoihin. Ja ihan henkilökohtaisesti ohjaan ja autan." (H2)

"Niin jotain semmosta nää huutaa nää lapset. Vaikka lapsia on vähän nykyään perheissä, mut silti se on loputon se semmonen huomion tarve, et ope huomaa mut ja kuuntele mua." (H6)

Toisaalta haastateltavat kokivat, että opettajan ja oppilaan välisen suhteen muuttumisen myötä oppilaat uskaltavat myös kritisoida ja kyseenalaistaa opettajan toimintaa ja opetusta. Ennen opettajan toimintaa ei uskallettu, eikä välttämättä edes osattu kyseenalaistaa, ja oppilaat tyytyivät opettajan valtaan päättää asioista. Sen sijaan nykyään oppilaat vaikuttavat jossain määrin olettavan, että heillä on milloin vain oikeus ilmaista mielipiteensä ja vaikuttaa siihen, mitä koulussa tehdään.

"Ja tän päivän lapset kun on rohkeempia, ne myös sanoo helpommin: plääh, tyhmää, en mä nyt tommosta. Ei ne niin tehny aikasemmin sillon 80-luvulla, et mitä ope sano nii ne oli ihan, et jee, ja niin tehtiin." (H3)

Opettajan auktoriteetin nähtiin siis murentuneen, josta haastateltavat kokivat seuranneen sekä positiivisia että negatiivisia asioita. Toisaalta opettajan tulee nykypäivänä ansaita auktoriteettiasemansa ja oppilaiden kunnioitus, mutta toisaalta oppilaan ja opettajan suhde on muuttunut läheisemmäksi. Samanlaisia piirteitä ilmeni myös haastateltavien kokemuksissa oppilaiden suhtautumisessa vertaisiinsa, mitä käsittelemme seuraavassa osiossa.

7.1.4 Oppilaan muutos suhteessa toisiin

Opettajien mukaan myös oppilaiden suhtautuminen muihin ihmisiin, kuten toisiin oppilaisiin, on muuttunut. Oppilaiden avoimuus muita ihmisiä kohtaan on kasvanut, mikä näkyy yhteistyötaitojen paranemisena, suvaitsevaisuutena ja ennakkoluulottomuutena eri kulttuureja kohtaan. Monikulttuurisuus on oppilaille luonnollinen asia, eivätkä he liitä ihmisiin enää yhtä vahvoja ennakkoluuloja.

"Semmonen itsetietoisuus, avoimuus, tämmönen, nii kyllähän se on myöskin hyvä ominaisuus. Ja ihan eri tavalla, kun maailma on pienentyne, nii otetaan kontaktia, nii sit se on ihan sama, et onko naapuritalosta vai onko joku toiselta puolelta maapalloa oleva ihminen." (H7)

"Ja (oppilaat ovat) semmosia ehkä jollain tavoin avoimempiakin, et se rohkeus tuo myös semmosta avoimuutta kohdata toisia ihmisiä ja myös eri kulttuurin ihmisiä." (H3)

Vaikka oppilaiden nähtiin suhtautuvan avoimemmin erilaisia ihmisiä kohtaan, opettajat toisaalta kokivat oppilaiden osaavan ottaa toisia oppilaita huomioon huonommin kuin ennen, mikä saattaa ilmetä jopa oppilaan itsekkäänä käytöksenä. Empatiakyvyn nähtiin heikentyneen ja todettiin, että oppilas laittaa nykyistä useammin omat tarpeensa muiden tarpeiden edelle. Eräs opettaja

mainitsi empaattisuuden puutteen näkyvän muun muassa siinä, ettei oppilas aina kunnioita luokkatoverinsa puheenvuoroa.

“Kyllä se semmonen oman itsensä korostaminen ja jotenki se, että minä haluan ensimmäiseksi saada sen paperin tai sen tavaran tai sen jutun. Ja huomaa minut, minä, minä, minä. Ja se minäkeskeisyys, se on ihan oikeasti lisääntynyt. Ja sitten ehkä vielä semmonen empaattisuus, mä sanosin, et se on vähän niinkun vähentynyt sitä myötä kun sä mietit vaan itseäsi. Ja sitten jotenkin paljon harvemmin on enää niitä oppilaita, joita mietityttää, et mites sille toiselle kävi ja miten se toinen niinku pärjää.” (H6)

“Sellanen tietynlainen minä itte -ajattelu ja sellanen itsekkyyteen liittyvä ajattelu, joka on ehkä lisääntynyt oppilaiden keskuudessa.” (H4)

Opettajien kokemuksen perusteella voidaan sanoa, että oppilaissa tulee esille yksilöllisyyden korostuminen, joka koetaan sekä positiivisena että negatiivisena. Toisaalta oppilailla on taito nähdä toiset ihmiset yksilöinä ilman vahvoja ennakkoluuloja. Toisaalta opettajien vastauksista kuultaa läpi se, että oppilaiden oma yksilöllisyys menee muiden edelle, eikä toisen tarpeita osata tai haluta kunnioittaa kouluympäristössä.

7.1.5 Oppilaan muutos suhteessa itseän

Opettajat olivat havainneet myös muutosta oppilaiden tavoissa toimia ja reagoida eri tilanteissa. Viisi opettajista mainitsi oppilaiden olevan rohkeampia, mikä näkyy muun muassa itseilmaisussa, esiintymisessä ja mielipiteiden sanomisessa. Oppilaat eivät pelkää enää niin paljoa epäonnistumista ja uskaltavat ottaa riskejä. Oma elämä nähdään enemmän mahdollisuuksien kuin rajojen kautta. Erään opettajan mielestä ujoja oppilaita ei juuri enää ole, kun taas toisen opettajan mukaan luokassa on kuitenkin edelleen muutama ujompia oppilas.

“Onhan oppilaat nyt paljon rohkeampia. Esimerkiksi jos pyydetään, et oisko joku vapaaehtoinen tuleen johonki vaikka koulun tilaisuuteen lukeen jotain asiaa tai osallistumaan johonki lauluesitykseen ja tämmösiin, niin todella paljon enemmän on vapaaehtosia. Ja tavallaan se semmonen mitä ennen vanhaan sanottiin, et lapset on ujoja, nii niitä ei kyllä luokassa oo juuri yhtäkään. Kaikki on semmosia rohkeita tulemaan ja ilmaisemaan itseänsä ja saavat kyllä sanottua, mitä mieltä ovat.” (H6)

“Niitä on aina sellasia tosi arkoja, mutta muuten pääsääntöisesti oppilaat on rohkeampia puhumaan ja esiintymään ja kokeilemaan ja tekemään.” (H8)

Yhden opettajan mukaan nykylapset tiedostavat paremmin omat oikeutensa, joita he myös osaavat ja uskaltavat vaatia. Tämän voidaan nähdä liittyvän edellisessä osiossa käsitellyyn

itsekkyyteen. Lisäksi omien oikeuksien vaatiminen ilmenee aikaisemmin mainituissa muutoksissa liittyen suhtautumiseen opettajaa ja koulunkäyntiä kohtaan, esimerkiksi oppilas vaatii opettajalta itselleen mieluisia työtapoja. Toisaalta omien oikeuksien tiedostaminen nähtiin myös hyvänä muutoksena.

“Toiselta kantilta katottuna ne on itsekkäitä ja sellasia ne lapset, mut toisaalta nykylapset myöskin osaa ottaa sen oman. Hyvälläkin tavalla tietää oikeutensa.” (H7)

Kaksi opettajaa kertoivat rohkeuden lisääntymisestä huolimatta muutosta tapahtuneen myös oppilaiden negatiivisten asioiden sietokyvyssä. Toinen opettajista puhuikin oppilaiden yliherkkyydestä. Heidän mukaansa tämä näkyi oppilaiden tavassa reagoida liioitellusti arjen vastoinkäymisiin. Oppilaat esimerkiksi itkevät helpommin pientenkin vahinkojen sattuessa. Lisäksi opettajan kokemuksen mukaan koulukiusaamiseksi luokitellaan liian herkästi tahattomia tekoja, ja esimerkiksi käytävällä vahingossa tapahtunut tönäisy saatetaan tulkita lyömiseksi.

“Et mietin sitä just, et ennen lapset oli sellasia, jos välitunnilla kaatu niin pyyhkästiin vähän vaan sieltä mullat ja hiekat pois ja jatkettiin. Mut nyt sitten se on et itketään hyvin herkästi sillee, et sattuu ja vähän tulee sellanen hätä, et mitä nyt tehdään, kun mua sattuu.” (H1)

Oppilaissa on siis tapahtunut muutosta siinä, miten he näkevät itsensä ja millä tavalla reagoivat eri tilanteissa. Nämä muutokset heijastuvat siihen, kuinka oppilas kohtaa muita ihmisiä, sekä opettajia että vertaisiaan. Vaikka kuvailtujen muutosten voidaan nähdä liittyvän vahvasti toisiinsa, ei tällaisella tutkimusasetelmalla voi tehdä suoria päätelmiä niiden syy-seuraussuhteista. Voidaan kuitenkin pohtia esimerkiksi, että seuraako kenties oppilaiden itsekeskeisyydestä, että he ovat rohkeampia, vai onko lisääntynyt rohkeus mahdollistanut omien tarpeiden ilmaisemisen, mikä havaitaan itsekeskeisenä käytöksenä. Onkin mielenkiintoista tarkastella, kuinka opettajat selittävät havaitsemiensa muutosten syitä.

7.2 Opettajien kokemat syyt oppilaiden muutokselle

Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole muodostaa objektiivisia syy-seuraussuhteita oppilaiden muutoksesta, vaan tehdä katsaus siihen, kuinka opettajat ymmärtävät ja selittävät oppilaiden muutosta. Kuitenkin kokeneilla opettajilla on pitkälti ajalta ammatin tuomaa näkemystä oppilaista, joten opettajien kokemuksia ei ole syytä sivuuttaa. Keskeisimmät opettajien havaitsemat oppilaissa tapahtuneet muutokset liittyivät oppilaiden asenteeseen koulunkäyntiä kohtaan, keskittymiskykyyn,

suhtautumiseen opettajaan auktoriteettina, yksilöllisyyden korostamiseen ja rohkeuteen. Näille muutoksille opettajat näkivät useita eri syitä, jotka analyysin tuloksena jakautuivat yhteiskuntaan, perheeseen, kasvatukseen, hektiseen elämäntyyliin, mediaan ja elintapoihin liittyviin tekijöihin. Kokosimme opettajien kokemat syyt taulukkoon havainnollistamaan vastausten toistuvuutta.

TAULUKKO 4. Opettajien näkemät syyt oppilaiden muutokselle.

	YHTEISKUNTA	PERHE	KASVATUS	HEKTINEN ELÄMÄNTYYLI	MEDIA	ELINTAVAT
H1	x				x	
H2	x	x	x	x	x	
H3	x	x	x	x	x	x
H4	x	x	x	x	x	x
H5		x	x		x	x
H6	x	x	x	x	x	
H7	x		x	x	x	
H8	x		x		x	
H9		x		x	x	x
YHT.	7	6	7	6	9	4

Haastattelemamme opettajat osasivat nimetä useita syitä oppilaissa tapahtuneilla muutoksilla. Kaikki uskoivat median vaikuttaneen muutokseen, mutta myös yhteiskunnan muutos, perheet, kotien kasvatus ja hektinen elämäntyyli nousivat esille useissa vastauksissa. Neljä opettajaa selittivät muutosta myös oppilaiden elintapojen kautta, joihin tässä tutkimuksessa liitettiin liikunta, uni, ruoka ja vapaa-ajan vietto.

7.2.1 Nopeasti muuttuva yhteiskunta

Lähes kaikki opettajat totesivat maailman muuttuneen todella paljon heidän uransa alkuvaiheista ja näkivätkin oppilaiden muutoksen luonnollisena seurauksena yhteiskunnan muutokselle. Tämän muutoksen todettiin myös olevan erittäin nopeaa, ja opettajat pohtivatkin, pysykö ihminen tässä muutoksen tahdissa mukana. Yhdeksi ilmiöksi yhteiskunnan muuttumisessa opettajat kokivat globalisaation, johon on vaikuttanut muun muassa kulku- ja internetyhteyksien kehittyminen. Tämä on vaikuttanut myös tiedon luonteen muuttumiseen; nykyään tieto on helpommin ja nopeammin saatavilla.

"Mun mielestä yhteiskunta on muuttunu. Ja tietenkin koulu, koulu totta kai, on osa sitä. Ja ne lapset on osa sitä yhteiskuntaa. Ehkä meidän ajattelutapa on muuttunu vähän erilaiseksi." (H4)

“Muutos on ollu ihan koko yhteiskunnassa, korostetaan sitä nyt vielä, koko yhteiskunnassa älyttömän nopeeta, eikä ihmiset pysy mukana. Laji ei kehity niin nopeesti kuin kaikki tää. Kun kuitenkin tää on tiedon kanssa työn tekemistä. Ja ihmistyötä. Ihmissuhdetyötä. Niin se tieto varsinkin on sellanen, mikä on tän aikana muuttunu. (H7)

Toisaalta muuttoliikkeiden ja kaupungistumisen myötä eri sukupolvet ovat yleensä kauempana toisistaan. Opettajat kokivat isovanhempien olleen ennen suuremmassa roolissa lasten kasvatuksessa. Nykyään isovanhempien osallistuminen lasten elämään voi olla kuitenkin vaikeampi toteuttaa pitkien välimatkojen takia. Lisäksi kasvatustavot halutaan pitää oman perheen sisällä, ja ennen isovanhempia tai jopa koko kyläyhteisöä koskenut kasvatustavoitteen siirtynyt vain vanhempien ja koulun tehtäväksi.

“Ja sitte ehkä kuitenkin myös tää muuttoliike on vaikuttanu, et enää ei oo silleen perheet yhdessä. – – Ja samoin naapurusten välit on muuttunu. Naapureitten kanssa lapsi on tekemisissä, jos siellä on niitä saman ikäisiä. Mut jos on sitä vanhempaa väkeä, nii ei se vanhempi väki ota huolehtiakseen, niinku entisaikaan, huolehtiakseen vähän naapurin lapsista tai kattoo perään tai muuta. Eihän semmosta enää oo ollenkaa. Jokainen menee omaan taloonsa, omaan huoneistoonsa ja pysyy siellä. Koko kylä ei enää kasvata.” (H2)

“Ja sit ehkä kaikki semmonen kun nyt on niin kaupungistuttu, nii ei välttämättä nää niitä omia mummuja ja pappoja, jotka vähän niinku muistuttais niistä hyvistä tavoista, et hei ja näin.” (H6)

Opettajat kokivat myös yhteiskunnan arvopohjan muuttuneen, jonka nähtiin vaikuttavan oppilaisiin, perheisiin ja kouluun. Esimerkiksi oppilaiden itsekkyyden lisääntymistä he selittivät yhteiskunnan yksilökeskeisyydellä, jonka myötä yhteisen hyvän tavoittelu on jäänyt oman edun tavoittelun varjoon. Opettajat myös kokivat, että nyky maailma on ankarampi ja arvot ovat muuttuneet kovemmiksi. Heidän mukaansa nyky-yhteiskunnassa korostuu kuluttamisen ja markkinoiden ajatus, joka heijastuu myös perheen arkeen ja koulumaailmaan. Esimerkiksi jo alkuopetuksessa olevilla oppilailta voi olla ulkonäköpaineita.

“Ehkä tää maailma on muutenki menny siihen (minäkeskeiseen) suuntaan. Totta kai kaikki näkyy lapsissakin.” (H4)

“Et nykypäivänä ihmiset on tiedostavia kuluttajia. Osa ainakin omasta mielestensä tietää, mitä haluaa ja mitä pitäisi saada. Mutta kun ei tonne kouluun voi oikeestaan mennä sillai shoppaileen.” (H7)

Yhteiskunnan markkinakeskeisyys synnyttää paineita tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen. Opettajat näkivät tämän vaikuttavan oppilaiden vanhempien työelämän lisääntyviin vaatimuksiin,

mikä tuo haasteita perhe-elämään. Yhteiskunnan muutos vaikuttaakin oppilaiden muutoksen lisäksi myös perheissä tapahtuneisiin muutoksiin. Seuraavassa alaluvussa käsittelemmekin sitä, kuinka opettajat selittävät oppilaiden muutosta perheiden näkökulmasta.

7.2.2 Vaativa vanhemmuus

Opettajat mainitsivat useita perheeseen ja kasvatukseen liittyviä tekijöitä, joiden he näkivät vaikuttavan oppilaiden muutokseen. Perheen arjessa tapahtuneet muutokset nähtiin yhtenä muutosta selittävänä tekijänä. Työelämän haasteet vievät aikaa ja jaksamista perhe-elämään keskittymiseltä. Opettajien havaintojen mukaan työkiireiden lisäksi lukuisat lasten sekä vanhempien harrastukset ja muut menot nipistävät usean perheen yhteisen vapaa-ajan pieneksi, ja perheiden arki saattaa usein olla suorittamista. Lapset ja vanhemmat eivät ehdi viettää tarpeeksi aikaa yhdessä. Eräs opettaja kertoikin oppilaiden kaipaavan erityisesti tavallista yhdessä vietettyä aikaa oman perheensä kanssa, mikä voi näkyä koulussakin esimerkiksi huomionhakuisuutena.

"Tämä kiire tuntuu vaan. Lapsia viedään ja aikuisia viedään, aikuisten täytyy harrastaa ja lasten täytyy harrastaa. Se ikään kuin tuntuu nykyään köyhän miehen kodilta semmonen, et kotona vaan ollaan, ollaan yhdessä, mikä loppujen lopuks on pienelle lapselle aivan ihanaa. Höntsäily kotona, lepo." (H2)

"Ja tietysti sit kun koitetaan tarjota lapselle kaikkea parasta, niin niitä harrastuksia voi olla vähän liikaakin ja liikaa menoja. Et ehkä sitä rauhoittumista ja perheen yhteistä aikaa pitäis olla tänä päivänä paljon enempi kuin mitä perheillä on." (H3)

Opettajien mukaan perheiden arkeen liittyy myös oppilaiden elintapoja koskevia huolenaiheita. He kertoivat lasten viettävän ruudun ääressä yhä enemmän aikaa ja liikkuvan paljon vähemmän kuin ennen. Yksi opettaja pohti liikuntaharrastuksissa käyvien lasten liikkuvan todella paljon, mutta samaan samalla muiden lasten liikunnan määrä on vähentynyt merkittävästi. Myös säännöllisessä ruokailussa sekä riittävässä unessa nähtiin puutteita, joiden vaikutukset voidaan nähdä esimerkiksi oppilaiden vaikeutena keskittyä ja panostaa koulunkäyntiin. Alakouluikäisen lapsen ei voida olettaa kykenevän itsenäisesti tasapainoiseen elämänhallintaan, vaan vanhemman vastuulla on huolehtia säännöllisestä elämänrytmistä, sopivasta ruutuajasta sekä liikunnasta. Kuitenkaan perheen kiireisen arjen keskellä vanhemmat eivät välttämättä ehdi tai osaa huolehtia lapsen perustarpeista.

"Mut sit mun mielestä varsinkin väsyneisyys lisää sitä keskittymisongelmaa. Ja ne (oppilaat) myöntää, että ne huijaa vanhempia. Ne on nukkuvinaan ja sit ne kuitenkin nousee ylös pelaamaan jotain pelejä tai somettamaan. Että se on huono asia ja

vaikuttaa siihen keskittymiseen. – – Ja monta kertaa ihan perusasiat puuttuu, kuten aamupala tai yleensä ruoka." (H9)

Opettajat pohtivatkin vanhemmuuden olevan nykypäivänä enemmän hukassa kuin ennen. Vanhemmat eivät välttämättä uskalla olla lapselle aikuisia ja toimia auktoriteettina, esimerkiksi pettymysten tuottaminen lapselle voi tuntua vanhemmasta vaikealta. Tämä heijastuu oppilaan suhtautumiseen opettajaan auktoriteettina. Jos oppilas ei ole kotonakaan joutunut toimimaan tiettyjen rajojen mukaan, voi koulunkin sääntöihin sopeutuminen tuntua hänestä vaikealta.

"Kaikilla ei oo välttämättä aina kokemusta auktoriteetista, että voi olla sen kanssa vähän ongelmia, et oikeesti joku täällä mua käskee tai sanoo miten tehään." (H3)

Opettajien näkökulmasta vanhemmat tarvitsisivatkin enemmän tukea kasvatukseen, jotta he uskaltaisivat vaatia lapsiltaan tarpeeksi ja asettaa rajat. Opettajat kertoivatkin vanhempien toivovan, että opettaja ottaisi enemmän kasvatustavasta asioista, jotka ennen on nähty kotien vastuualueeksi. Onkin hyvä pohtia, missä määrin kasvatustavasta on siirtynyt kodeilta kouluille.

"Joskus ihan koomisiaki tilanteita, et semmonen maalaisjärjen puuttuminen. Se on niinku hukassa. Et hei sä voit ihan itte sanoo siellä kotona sille lapselle, et tää on nyt näin, piste. Ihan oikeesti ne äitit ja isät on sanonut, et voisit sä opettaja sanoo. Mä oon ollu sillei et okei, voin mä sanoo, mut voithan säki sanoo sen kotona." (H2)

"Se yhteiskunnan muutos, et koulu hoitaa kaiken. Sillon se ei oo ehkä lapsista kiinni, vaan ehkä kodit tuo semmosta, et kyllä koulu tänkin asian hoitaa." (H4)

"Kotona ei ehkä nykyään vaadita, mitä ennen vaadittiin. – – Harva vanhempi uskaltaa purkaa liittymän, et sulla ei oo liittymää käytössä. Mä oon suositellu monelle, mut ei ne uskalla sitä tehdä. – – Ihan siis puolen kilometrin matkan huoltaja tuo joka aamu, se on huono muutos." (H5)

Eräs opettaja nostikin esiin vanhempien varovaisuuden kasvatuksessa. Se voidaan liittää siihen, että vanhemmat eivät uskalla vaatia lapsiltaan esimerkiksi sääntöjen noudattamista. Toisaalta varovaisuus voidaan liittää myös vanhempien tapaan nähdä ympäröivä maailma lapselle vaarallisena, mikä johtaa liiankin suojelemaan kasvatukseen. Esimerkiksi oppilaan kuljettaminen lyhyellä koulumatkalla voi johtua vanhempien halusta miellyttää lasta tai suojella tätä koulumatkan riskeiltä.

Aikaisemmin mainittu opettajan auktoriteetin kunnioittaminen on oppilaiden lisäksi karissut myös vanhemmilta. Opettajat kokivatkin saavansa ehkä liiankin kärkkäitä kannanottoja vanhemmilta. Nykyvanhemmat puuttuvat opettajan toimintaan ja kyseenalaistavat tämän ratkaisuja herkemmin. Lisäksi oman lapsen edun suojelussa saatetaan mennä toisinaan liiankin pitkälle, eikä

muiden lasten näkökulmaa huomioida tai omaa lasta nähdä osana oppilasryhmää. Opettajat näkivätkin oppilaiden negatiivisen asenteen koulua kohtaan kumpuavan jossakin määrin vanhempien asenteista.

"Koulu ei ole samalla tavalla auktoriteetti kuin aikasemmin. Et hyvin herkästi hyökätä. Tai et jos Matti potkasee Maijaa, nii se onki opettajan vika. Tai etsitään syyllistä koulusta ja opettajasta. Et se on aika iso muutos mun mielestä. Et kyllä vanhemmatkin on rohkeempia. Niin hyvässä kun pahassakin." (H3)

Myös hyviä puolia nykypäivän kotikasvatuksesta mainittiin. Eräs opettajista totesi, että vanhemmat osaavat kannustaa lapsiaan paljon paremmin kuin ennen, mikä vaikuttaa suoraan lapsen itsetuntoon ja rohkeuteen. Eräs haastateltava olikin kokenut, että nykylapset ovat parempia keskustelijoita ja kykenevät myös kertomaan tunteistaan avoimemmin. Tämä liitettiin kotona vallitsevaan keskustelukulttuuriin.

"Kyllähän tavallaan lapsia nyt osataan myös kannustaa enemmän. Annetaan sitä hyvää palautetta lapselle, ja sitä kauttahan sitä itsetuntoo tulee sille lapselle, eikä se pelkää niin kauheesti sitä epäonnistumista. Mut tavallaan kyllähän sekin on oikein hyvä asia, et jos ennen on oltu vähän enemmän vihasia ja puututtu ja rangaistu, nii nyt kannustetaan enemmän." (H6)

Perheen arkeen ja kasvatukseen liittyvien muutosten lisäksi moni haastateltava viittasi myös perherakenteiden muutoksiin. Heidän kokemustensa mukaan avioerot ovat yleistyneet, ja yhä useampi oppilas on yksinhuoltaja- tai uusperheen lapsi. Eroperheestä tuleva oppilas voi joutua mukautumaan kahden erilaisen perheen arkeen ja kasvatustyyliin, jotka voivat olla keskenään jopa ristiriitaisia. Lisäksi perheen murheiden nähtiin luovan oppilaille turvattomuuden tunnetta, joka voi heijastua oppilaan käytökseen koulussa.

"Et kyllä mä nyt nään et siellä taustalla on murheita, kotiin ja perheisiin liittyviä murheita. On varmaan sitä et on erottu, ja tulee sitä sellasta just et joutuu sopeutuun. Isän kodissa on nämä säännöt ja äidin kodissa nää säännöt. Ja sit tulee semmosta turvattomuutta." (H6)

Kuitenkin haastattelemamme opettajat kertoivat tiedostavansa, että nykypäivänä vanhemmuuden tehtävä on haastava, ja siihen liittyy ristiriitaisiakin odotuksia. Vanhempien henkilökohtaisten ongelmien liittyen työelämään ja parisuhteeseen nähtiin tuovan vanhemmuuteen omat haasteensa, ja samalla lasten kasvatukseen todettiin kohdistuvan uusia paineita. Vanhemmalta odotetaan parhaimman mahdollisen kasvuympäristön luomista lapselle, mutta samaan aikaan kasvatukselle ei ole olemassa selkeitä raameja, vaan vanhemman tulee itse valita omat tapansa

kasvattaa. Opettajien vastauksissa näkyi halu ymmärtää vanhemmuuden haasteita nykyisessä yhteiskunnassa.

"Mut en kadehdi nykyvanhempia, ei oo helppo nakki." (H5)

7.2.3 Median monet vaikutukset

Kaikkien haastateltavien kokemuksen mukaan teknologian kehitys ja sen käyttäminen ovat yhtenä taustatekijänä oppilaisissa tapahtuneessa muutoksessa. Teknologia ja media ovat tulleet osaksi koulua, perhettä ja oppilaiden jokapäiväistä toimintaa, minkä vuoksi sillä on myös suuri vaikutus oppilaisiin. Opettajien näkökulmasta oppilaiden kotona vietetään paljon aikaa käyttäen teknologiaa, kuten puhelinta, tietokonetta ja televisiota. Eri laitteilla pelaamisen nähtiin vievän ison osan oppilaiden vapaa-ajasta.

"No kyllä mä uskon, et suurin osa on se kaikenlainen ruutuaika. Et lapset on tuntikausia varmaan ruudun ääressä, on se sit puhelin tai tietokone tai telkkari, niin mä kyllä veikkaan, et se on ihan ylivoimaisesti suurin syy (keskittymiskyvyn heikkenemiseen)." (H3)

Median ja teknologian käyttö, erityisesti pelaaminen, vaikuttavat opettajien mukaan eri tavoin oppilaiden levottomuuteen ja keskittymiskykyyn. Ensinnäkin opettajat pohtivat oppilaiden olevan tottuneita pelimaailman nopeasti vaihtuviin ärsykkeisiin, minkä seurauksena kyky keskittyä koulussa pitkäjäksoisesti yhteen samaan asiaan on heikentynyt. Toiseksi erään opettajan mukaan pelaamisen ja puhelimen käyttö aiheuttavat valvomista ja väsyneisyyttä, mistä johtuen oppilas ei jaksakaan keskittyä opetukseen. Lisäksi oppilaan ajatukset voivat jäädä niin vahvasti pelimaailmaan, että oppilas on vielä koulussakin levoton.

"Puhumattakaan noista tietokonepeleistä. Et jos koko viikonloppu menee pelatessa. Pieni mies tulee maanantaina kouluun ja pää pyörii ja sitä ihmetellään ku 'iskän kans pelattii koko viikonloppu, et mä oon vähän muissa maailmoissa'." (H2)

Opettajien mukaan lapsi näkee median kautta kehitykselle haitallista materiaalia, ja opettajien keskuudessa oltiin huolissaan median vaikutuksista lapsiin. Esimerkiksi väkivaltaisten pelien ja tv-ohjelmien nähtiin häiritsevän oppilaiden empatiakyvyn kehittymistä. Lisäksi mediasisällöt aiheuttivat huolta lapsuuden lyhenemisestä ja lapsen liian varhaisesta aikuistumisesta, mikä näkyi esimerkiksi pienten oppilaiden ulkonäköpaineina. Lisäksi median nähtiin välittävän huonoja toimintamalleja, joita oppilaat alkavat mukailla käytöksessään. Esimerkiksi koko perheen tv-ohjelmissakin voidaan kuulla epäasiallista kielenkäyttöä.

“Mä en tiedä, että olisko myöskin jo ihan lastenohjelmien sisällöt. Et minusta tuntuu, että niissä on enemmän sellasta pelottavaa ja outoa ja väkivaltasta. Ja sit kaikki pelit, mitä nyt lapset pelaa niin paljon. Et musta tuntuu, et empatiakyky ei kehity kunnolla.” (H9)

“Nykylapset ei oo niin lapsellisia kuin ennen ja aikuistuu nopeemmin. Netissä on paljon asioita, näkee kaikkea, mitä alakouluikäsen ei tarvi vielä tietää. Ei oo niin huoletonta.” (H7)

Toisaalta oppilaiden teknologian ja median käyttö nähtiin myös positiivisessa valossa. Opettajat kokivat oppilaiden olevan taitavia teknologialaitteiden käyttäjiä, sillä ne ovat olleet luonnollinen osa oppilaiden elämää pienestä asti. Oppilaiden teknologiataidot koettiin välillä jopa paremmiksi kuin opettajalla itsellään. Oppilaat ovatkin päässeet neuvomaan opettajaa, mikä on voinut osaltaan vaikuttaa opettajan auktoriteettiaseman muutokseen. Opettajaa ei enää pidetä kaikkietävänänä, vaan opettajat voivat myös oppia asioita oppilailtaan. Lisäksi median käytön nähtiin kehittävän oppilaiden englanninkielen taitoja positiiviseen suuntaan ja mahdollistavan uusia itseilmaisun muotoja, kuten videoiden tekemisen.

“Sitte tietysti nää tämmöset mediataidot on ihan valtavasti kehittyny. Elikkä nää eka-tokaluokkalaiset saattaa jo näissä tietokoneasioissa siis neuvoo opettajaansa.” (H6)

Teknologian kehitystä ja median käyttöä voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta, jolloin myös sen seuraukset voidaan nähdä eri valossa tarkastelukulmasta riippuen. Tärkeää onkin lapsen mediankäytöstä puhuttaessa pohtia, missä rajat menevät. Teknologialaitteiden kehitys ja median monipuolistuminen ovat haastaneet vanhempia ja opettajia monella tavalla. Opettajalle se tarjoaa usein tehokkaasti oppilaita motivoivan opetusvälineen opetusympäristöön, mutta tämä vaatii opettajalta eri järjestelmiin perehtymistä. Mediaympäristön muutos onkin ollut nopeaa ja edellyttää opettajalta jatkuvaa kehittymistä.

7.3 Opettaja muutosten keskellä

Haastatteluissa nousi esille myös oppilaiden muuttumisen vaikutuksia opettajuuteen ja opettajan työhön. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että haastateltavat opettajat ovat reagoineet muutoksiin ja kehittäneet toimintaansa niiden mukaan. Opettajat kokivatkin muutosten vaikuttaneen heidän ammatilliseen rooliinsa, koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön sekä opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen.

"Vaikka mä oonki tällänen vanha opettaja, niin mä oon aina halunnu niin, että siinä ajassa pitää mukana olla ja pysyä ja muuttaa ja muutosta sietää. Ja olla valmis mennä välillä sellasille niinku epämukavuusalueille siinä muutoksessa. Että tavallaan asioita ei aina tarvi tehdä niinku ennen tehtiin, vaan on mahdollista tehdä asioita uudella tavalla." (H4)

Lisäksi muutoksia nähtiin tulevan jatkuvasti lisää, mikä haastaa opettajan jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Haastateltavat kokivatkin, että kehittämisen vaatimuksissa on vaikea pysyä mukana. Toisaalta muutos nähtiin myös positiivisena tilaisuutena kehittää omaa ammattitaitoa.

7.3.1 Pelkästä opettamisesta moniosaajaksi

Opettajat kokivat, että oppilaiden muutoksen myötä opettajan rooli on laajentunut. Yhtenä muutoksena opettajan roolissa nähtiin moniammatillisen osaamisen vaatimukset, sillä opettajan tulee nykypäivänä omaksua työssään useampia rooleja ja hallita laajempia osaamisalueita kuin ennen. Esimerkiksi tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvaessa opettajalta vaaditaan valmiuksia, jotka kuuluvat muiden alojen ammattilaisten työnkuvaan.

"Ollaan suurin piirtein lääkäristä sosiaalityöntekijään ja siltä väliltä. Monenlaisia juttuja joutuu tekeen." (H4)

"Asiantuntijuutta pitää olla aika laajasti laajalla skaalalla. Eli todellakaan se ei ole sitä opettamista, mitä sen muutenkaan ei kuuluis olla, koska oppija on siinä keskeissä roolissa, vaan se on paremminkin sellasta opillisesti rinnalla kulkemista. Mut se on monella muullakin tavalla rinnalla kulkemista. Ja välillä siinä oot ihan niin monessa roolissa, mutta toisaalta sitten työn rikkauskin se on, et sä oot monipuolisissa rooleissa." (H4)

Haastateltavat korostivat, ettei opettajan tehtävänä ole pelkästään opettaa, vaan toimia myös kasvattajana yhä useammissa tilanteissa. Yhtenä syynä tähän nähtiin kotien kasvatusvastuun siirtyminen enenevässä määrin kouluille. Vanhempien osalta opettajaan kohdistuukin suuremmat odotukset ja vaatimukset lapsen kasvatukseen liittyen. Kasvatusvastuun lisääntymisen lisäksi opettajuuteen liitettiin myös odotus turvallisen aikuisen roolissa toimimisesta. Opettajat näkivätkin oppilaiden tarvitsevan enemmän ja monipuolisemmin opettajan huomiota ja läsnäoloa. Vaikka näitä laajentuneita vaatimuksia pidettiin haasteena, koettiin niiden tuovan myös merkityksellisyyttä omaan työhön.

Oppilaiden opettajaan kohdistamien odotusten muuttuminen liittyy opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, mikä on muokannut opettajan roolia. Opettajan auktoriteettiaseman murentumisen myötä oppilaan ja opettajan välinen suhde on muuttunut läheisemmäksi, mutta

samalla tuonut haasteita opettajan työhön. Haastateltavat kertoivat opettajilta vaadittavan yhä enemmän työpanosta ja rohkeutta ryhmänhallintaan. Nykypäivän opettajuudessa korostuukin heidän mukaansa entistä enemmän rajojen asettamisen tärkeys ja luokan haltuunotto.

"Ja tavallaan sitten se korostuu vielä enemmän nykyään, et opettajalla täytyy olla tosi semmonen terve itsetunto ja rohkeutta laittaa se luokka niin kutsutusti ruotuun. Että niinkun tossa puhuttiin, et kaikki tykkää loppujen lopuksi siitä, että on ne rajat, ja se ei oo mihinkään muuttunu. Vaikka lapset on levottomampia ja vaikka niillä on sitä asiaa niinkun suut ja silmät täyteen, niin kyllä sen asian kanssa pärjää, kun uskaltaa ottaa sen oman paikkansa siellä." (H6)

"Opettajan rooli tässä oppilaan käyttäytymisessä on muuttunu. Opettajan tarvii olla tosi tiukka ja pitää ne ohjat käsissään et se homma pelittää" (H5)

Opettajat kertoivat myös paperitöiden ja muun opetuksen ulkopuolisen työn lisääntyneen todella paljon, mikä on vähentänyt huomattavasti aikaa keskittyä oppilaisiin ja opettamiseen. Yhtenä syynä opetuksen ulkopuolisen työn määrän kasvuun nähtiin koulun rakenteellisten muutosten tuomat uudet vaatimukset, kuten kolmiportaisen tuen mallin pedagogisten asiakirjojen täyttämisen. Yksi tutkimuksen opettajista koki myös uuden opetussuunnitelman tuovan kerralla paljon uusia vaatimuksia lisäkoulutukseen ja itsensä kehittämiseen, mikä tuo kiirettä opettajan arkeen.

"Sillon kun mä valmistuin, niin opettajan työstä oli opettamista varmaan 90 prosenttia, nyt on opettamista ihan varmasti alle 50 prosenttia". (H5)

"Tuntuu et tänä päivänä jokaisella opettajalla tarvis olla oma sihteeri. Et nyt meillä on katse tosissaan niissä papereissa ja raporteissa ja kaiken kirjaamisessa, eikä fokus pysty oleen siinä lapsessa." (H3)

Opettajalle asetetaankin koko ajan uusia vaatimuksia, jotka tuovat haasteita opettajana toimimiseen. Nämä vaatimukset tulevat useista eri suunnista, ja voivat olla epäselviä tai keskenään ristiriitaisia. Opettajan työnkuva ei ole nykypäivänä lainkaan selkeä, mikä haastaa opettajan työssäjaksamisen.

7.3.2 Opettaminen - kohti toiminnallisuutta

"Nykyään pitäis olla vähän niinku kivaa. Pitäis kaupata, myydä toi homma." (H7)

Oppilaiden muuttuminen on vaikuttanut opettajien vastauksien mukaan myös oppituntien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Opettajat kertoivat oppilaiden keskittymiskyvyn ja pitkäjänteisyyden muutosten sekä kouluasenteen huonontumisen tuoneen vaatimuksia

toiminnallisemmista opetusmenetelmistä. Perinteinen opettajajohtoinen opetus, jossa oppilaat istuvat omilla paikoillaan ja tekevät oppikirjan tehtäviä, ei enää opettajien mukaan riitä. He kokivat, että opetuksen ja oppimisen tulisi olla oppilaan omasta mielestä mielekästä tekemistä, jotta motivaatio koulunkäyntiä kohtaan saataisiin heräämään.

“Et nykyään, kun lapset saa niin paljon kaikkee, nii tuntuu et mikään ei riitä, ja kaiken pitäis olla jotain hypersuperspesiaalia ja semmonen tavallinen ei oookkaan mitään. Kun kuitenkin työskentely koulussa on paikatellen sitä tavallista puurtamistaki ja tekemistä. Et koko aika pitäis olla äksöniä et sä motivoitunut. – Et tosissaan pitäis olla vähän semmonen sirkustirehtööri opettajan, joka vetää kikkakolmosia et aina jotain uutta äksöniä, et saa lapset innostuun” (H3)

Oppilaiden keskittymiskyvyn heikkenemisen myötä opettajat olivat joutuneet muuttamaan oppilaisiin kohdistuvia vaatimustasoja. Eräs opettajista kertoikin tehneensä konkreettisia valintoja omassa opetuksessaan, esimerkiksi helpottamalla oppisisältöjä ja työmäärää.

“Ja ehkä sit tietyllä tavalla se, minkä kanssa painiskelin tuossa jossain vaiheessa, et kun huomasin sen, että nyt lapsissa tapahtuu ihan selkeä muutosta. Et oli tietyllä tavalla ihan semmosen oman riman pudottaminen vähäsen, että ei voikaan vaatia sitä samaa määrää harjotetta ja me ei ehditä kertakaikkiaan tehdä sitä määrää vaikkapa käsitöitä, mitä ennen ehdittiin. Että lapset jakso keskittyä valtavan hyvin ja tuli sitä valmista. Ja nyt sitte se on pudonnu aikalaille se mitä sit kuitenkin ehditään tehdä. – Ja mä muistan, mä jouduin jopa muuttamaan, mä olin tilannu esimerkiks matematiikan ihan nyt siis kirjasarjan, se mitä olin käyttäny, nii se sarja oli aivan liian vaativa sille luokalle.” (H1)

Myös teknologian kehitys on vaikuttanut opettajan työnkuvaan ja oppituntien pitämiseen. Osa haastateltavista koki opetusteknologian käyttämisen haasteeksi, ja sen myötä opettajat olivat joutuneet kehittämään omia teknologiataitojaan. Teknologian hyödyntäminen osana opetusta ei tuntunutkaan heistä luontevalta. Lisäksi opettajat pohtivat vastuutaan rajoittaa oppilaiden teknologian käyttämistä ja puntaroivat, kuinka paljon sitä voidaan käyttää koulussa, jos lapset käyttävät sitä kouluajan ulkopuolellakin.

“Mä kauheen paljon kamppailen sit, et mihin mä vedän sen rajan. Et mä kuitenkin aattelen, et ne oppilaat istuu kodeissaan koneitten ääressä aika paljon. Et me ei joka päivä haeta läppäreitä ollenkaa. Tokihan ihan älyttömän hyvää matskua on tehty, et ihan älyttömän hyvää tavaraa on, että en enää kyllä esimerkiksi matikan tuntia vetäis ilman sitä kustantajen tuntisuunnitelmaa. Koska sehän on ihan täydellinen. – Teknologiaahan tääki on, et on se tuonu paljon hyvääki.” (H2)

Toisaalta opetusteknologian kehittyminen nähtiin positiivisena asiana, ja opettajat kokivatkin hyötyneensä siitä. Opetuksessa digitaaliset materiaalit nähtiin hyvänä opetuksen suunnittelua

helpottavana asiana. Piirtoheitinaikaan verrattuna opetuksesta on paljon helpompaa tehdä oppilaille mielenkiintoista ja innostavaa esimerkiksi älytaulua hyödyntäen. Eräs opettaja totesikin, että vaikka medialla voi olla negatiivisia vaikutuksia, on tärkeää olla mustamaalaamatta teknologiaa täysin ja muistaa sen antamat mahdollisuudet myös kouluopetukseen.

“Mut niillä on ja siinäkin mun mielestä on tosi tärkeetä se, että niistä (kännyköistä) ei tuu sellasia kiellettyjä, ei ei ei, vaan mä oon alusta lähtien ajatellut sen niin että otetaan ne hyötykäyttöön.” (H4)

“No kyllä tää sähkönen materiaali, se on ihan mieletöntä, ne laulut tulee sieltä karaokena ja lapset voi laulaa mukana. Koen, että ois helpottanu ehdottomasti enemmän kuin et ois haitaksi” (H6)

Teknologian kehitys ja yleistyminen kouluopetuksessa voidaan nähdä hyvänä apukeinona oppilaissa tapahtuneiden muutosten tuomiin haasteisiin. Toiminnallisuutta kaipaava oppilas voi motivoitua hyvinkin paljon esimerkiksi oppimispelien luomasta moniärsykkeisestä oppimisympäristöstä. Kuitenkin voidaan pohtia, onko juuri teknologia ollut myös osasyynä oppilaiden keskittymiskyvyn heikkenemiseen.

7.3.3 Opettaja vanhempien vaatimusten kohteena

Opettajien kokemusten mukaan oppilaissa tapahtuneiden muutosten lisäksi vanhempien suhtautuminen opettajaan on muuttunut, mikä vaikuttaa myös koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön. Vanhemmat eivät pidä opettajaa samanlaisena auktoriteettina kuin ennen, mikä haastateltavien kokemuksen mukaan aiheutti opettajan ammattitaidon kyseenalaistamista ja kritisointia. Toisaalta auktoriteettiaseman purkautuminen on muuttanut opettajan ja vanhempien väliseen suhteen tasa-arvoisemmaksi, minkä seurauksena voidaan käydä avoimempia ja hedelmällisempiä keskusteluja lapsen koulunkäynnistä kuin ennen. Myös yhteistyön määrä kodin ja koulun välillä on kasvanut. Vanhempainiltojen lisäksi nykyään järjestetään myös arviointikeskusteluja, ja vanhemmat ovat vahvemmin mukana koulun toiminnassa. Kodin ja koulun välinen avoimuus on myös lisännyt vanhempien yhteydenottoja lapsen koulunkäyntiin liittyen, minkä opettajat kokivat hyvänä, mutta toisaalta kuormittavana tekijänä.

“Sillon viime vuosituhanella opettajaan suhtauduttiin eri tavalla. Et vaikka sillon nuorena kloppina alotteli, niin kyllä se keskimäärin vanhempienkin suhtautuminen oli sillai, et opettaja on ammattilainen ja tietää mitä tekee. Et kyllä nykypäivänä kyseenalaistetaan ihan hirveen paljon.” (H7)

"Mutta nyt jotenkin se raportointi sinne kotiin päin on lisääntynyt hirveesti, koska vanhemmat myös herkemmin ottaa yhteyttä ja kysyy ja ne puuttuu joka asiaan." (H9)

Vanhempien ja opettajien välisen suhteen muuttuminen on vaikuttanut konkreettisesti myös opettajan tapaan kohdata vanhempia. Opettajat näkivätkin tärkeäksi kunnioittaa huoltajien kasvatustavustua ja asiantuntijan roolia omasta lapsesta. Opettajat myös kokivat, että huoltajien ja opettajan välisissä keskusteluissa opettajan tulisi osata asettua kuuntelijan rooliin ja antaa vanhemmille tilaa kertoa oma näkökulmansa. Eräs opettaja kertoi kokeneensa hyväksi käytännöksi lähestyä oppilaiden huoltajia tapaamisissa samalta tasolta heidän kanssaan ilman oman auktoriteettiasemansa korostamista.

"Ainakin mä oon kokenu sen, että kohtaaminen niin että sen perheen kohtaa vähän niinkun alemmalta jakkaralta mutta ainakin samalta tasolta. – – Mä alotan sen (vanhempainvartin) aina niin, että mä siltä oppilaalta kysyn, et miten menee ja ne tietyt kysymykset ja sitte perheeltä. – – Ja sit me tietenkin keskustellaan niistä, mutta sitä kautta, eikä niinku, et mä alotan täältä ja paasaan täältä. Vaan et se tuleekin oikeastaan ne monet semmoset asiat, mistä mä ehkä ajattelin et voisin sanoa, nii ne tuleekin sitte sitä kautta." (H4)

Opettajat ovat kohdanneet uransa aikana myös uusia kodin ja koulun välisiä kommunikointitapoja, jotka ovat tulleet perinteisen tapojen rinnalle tai jopa korvanneet ne. Esimerkiksi internetissä toimiva ohjelmisto Wilma toimii palveluna, jonka kautta opettajat ja vanhemmat kommunikoivat. Opettajat pitävät sitä käytännöllisenä, mutta toisaalta se on myös vaatinut opettajia oppimaan uutta. Opettajien on pitänyt luoda omat rajansa ja käytänteensä tavoitettavissa olemiseen, sillä vanhemmat voivat Wilman välityksellä ottaa opettajaan yhteyttä mihin aikaan tahansa. Wilman kautta vanhempien yhteydenotossa opettajaan voi olla myös matalampi kynnyksen kuin perinteisesti soittamalla. Toisaalta eräs opettaja koki hyväksi käytännöksi pitää puheliniinjoitusta avoimena puolin ja toisin.

"Kun on tämä Wilma, mikä on ihan älyttömän hyvä ja nopee, mut itse oon tämmönen nopeesti reagoiva ja siihen on täytyne opetella, et vasta huomenna vastaan. Ja sitähan jos ei vanhemmat tiedä, nii sieltähän tulee, syytää mihin kellonaikaan tahansa ja missä vaan fyysisessä tilassa, minkä aineitten vaan vaikutuksen alaisena, nii tulee äkkiä vanhemmilta sitä litaniaa. Ja sitten kans tää sosiaalinen media, et sithän se leviää sinne." (H2)

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä tarkastellessa voi havaita ristiriidan opettajan ja vanhempien välisessä suhteessa. Kasvatustavustuu on siirtynyt kodilta jossakin määrin koululle, mutta samaan aikaan vanhemmat puuttuvat herkemmin opettajan toimintaan, eikä opettajan

ammattitaitoon luoteta yhtä paljon kuin ennen. Vanhempien epäluottamus opettajaa kohtaan voi heijastua negatiivisesti myös oppilaiden asenteisiin opettajaa ja koulunkäyntiä kohtaan.

7.4 Tutkimustulosten yhteenveto

Opettajien vastaukset olivat keskenään suhteellisen samankaltaisia, ja moni asia toistui useammassa haastattelussa. Oppilaissa nähtiin tapahtuneen monenlaisia muutoksia, mutta toisaalta kaikki haastateltavat totesivat lapsen perusolemuksen silti säilyneen samana. Muutosta havaittiin keskittymiskyvyssä, asenteessa ja motivaatiossa koulua kohtaan. Myös oppilaiden suhtautuminen auktoriteettiin sekä opettajan ja oppilaan välinen suhde olivat muuttuneet. Lisäksi oppilaiden avoimuudessa, empatiakyvyssä ja rohkeudessa oli koettu tapahtuneen muutosta.

Haastateltavilla oli myös näkemyksiä siitä, mistä heidän havaitsemansa muutokset johtuivat. Monet opettajista totesivat yhteiskunnan muuttuneen, ja pohtivat olevan luonnollista, että lapsi muuttuu samalla, kun ympäröivä maailmakin muuttuu. Yhteiskunnan muutoksen ilmiöiksi nimettiin suoritus- ja markkinakeskeinen elämä, muuttunut arvopohja ja yksilöllisyyden korostaminen. Osa syistä taas liittyi perheissä tapahtuneisiin muutoksiin, kuten perherakenteiden muuttumiseen, vanhemmuuden haasteisiin ja perheen arjen kiireisyyteen. Myös media ja teknologia nähtiin vaikuttajina oppilaiden muutokseen, ja niiden käyttämisen nähtiin aiheuttavan levottomuutta sekä lapsuuden lyhenemistä. Kuitenkin haastateltavat viittasivat myös mediankäytön hyviin vaikutuksiin, kuten teknologiataitojen sekä kielitaidon kasvamiseen.

Haastateltavat totesivat, että myös opettaja on joutunut muuttamaan toimintaansa maailman ja oppilaan muuttumisen myötä. Opettajan roolit ovat moninaistuneet, ja opettajan tehtäviin kuuluu nykyään paljon muutakin kuin itse opettamista. Lisäksi on ollut tarpeellista muuttaa opetusta oppilaille mielekkäämmäksi lisäten esimerkiksi toiminnallisuutta sekä vaihtuvuutta, ja joskus jopa pienentää oppimistavoitteita. Myös teknologian kehitys on muuttanut opettajan työnkuvaa. Opettaja joutuu omaksumaan jatkuvasti uutta opetusteknologiaa, jonka on toisaalta koettu tuoneen helpotusta tuntien suunnittelemiseen ja monipuolistamiseen. Lisäksi opettajan ja vanhempien välinen suhde on muuttunut, minkä opettaja joutuu huomioimaan toiminnassaan.

8 POHDINTA

Tässä osiossa tarkastelemme tutkimustuloksia peilaten niitä aikaisempaan tutkimukseen. Lisäksi esittelemme jatkotutkimusideoita ja pohdimme tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Opettajien vastausten pohjalta pääsemme pohtimaan oppilaiden, mutta toisaalta myös perheiden ja koko yhteiskunnan muuttumista suhteessa toisiinsa. Lisäksi suuntaamme tarkastelun nykypäivän opettajiin, heidän rooliinsa tässä havaitussa muutoksessa sekä kysymykseen koulun pysyvyydestä ja muuttumattomuudesta. Viimeisenä pohdimmekin tutkimuksesta nousseiden ilmiöiden merkitystä vanhemman, opettajan, koulun ja opettajankoulutuksen näkökulmista sekä kohdistamme katseen myös tulevaisuuden muutoksiin.

8.1 *Tutkimustulosten tarkastelu ja tulkinta*

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa huomasimme niistä syntyvän toisiinsa vaikuttavista tekijöistä muodostuvan vyyhdin, joka kerääntyy kolmen pääteeman ympärille. Nämä pääteemat ovat yksilöllisyys, tehokkuus ja media, joihin tutkimuksesta löytämämme oppilaan muutokset, muutoksen syyt sekä opettajuuden muuttuminen pystytään yhdistämään. Teemat ovat toisiinsa nähden hieman päällekkäisiä, ja lisäksi media voidaan nähdä yksilöllisyyden ja tehokkuuden ilmiöiden vahvistajana.

8.1.1 Yksilöllisyyden ylistys

Yhteiskunnan nähdään muuttuneen yksilöllisyyttä korostavaksi. Yksilöllistymistä pidetäänkin globalisoitumisen ja perinteiden heikkenemisen lisäksi yhtenä merkittävimpänä yhteiskunnan muutoksena. Postmodernissa yhteiskunnassa yksilön ajatellaan tietävän tarpeensa ja pystyvän toimimaan itsenäisesti sekä olevan vastuussa omasta elämästään. (Tervasmäki & Tomperi 2018, 180; Lapinoja 2006, 50; Antikainen 1998, 198–199.) Myös koulutuspolitiikassa korostuu yksilöllisyys, ja ajatus asiakaslähtöisyydestä ulottuu koulutuksen kentälle asti, mikä tuo kouluille yhä enemmän paineita yksilöiden huomioimisesta (Rajakaltio 2011, 85, 261, 263). Yksilöllisyyden korostaminen tuli esille myös opettajien kokemuksista monella eri tavalla.

Yksilöllisyyden korostaminen näkyy opettajien kokemusten mukaan tämän päivän kasvatustavojen ja vanhempien tavassa nähdä ja kohdata lapset. Opettajat kertoivat vanhempien korostavan oman lapsen etua, eikä lapselle haluta tuottaa pettymyksiä. Kalliala (2002) onkin puhunut jo 2000-luvun alussa epäroivästä kasvatuskulttuurista ja kaveriaikuisuudesta, jossa vanhempi nähdään passiivisena ja selkeitä kannanottoja välttävänä. Esimerkiksi rajojen asettaminen lapselle ei ole kaikille vanhemmille yhtä helppoa kuin ennen. (Salminen 2012, 253–254; Kalliala 2002, 104.) Korostunut lapsilähtöisyys kasvatuksessa voi kuitenkin näyttäytyä lapselle ristiriitaisena, ja vanhemman epäroivät viestit voivat aiheuttaa lapsessa turvattomuutta sekä käytösongelmia (Tahkokallio 2018, 157). Myös Korhonen (1999, 28) puhuu samasta ongelmasta, jossa vanhempi ei uskalla tehdä päätöksiä edes arkisissa asioissa. Vanhempien kasvatusvastuuta onkin siirretty opettajien kokemusten mukaan kouluille ja opettajille, ja vanhemmat esimerkiksi toivovat opettajien asettavan myös koulun ulkopuolista elämää koskevia rajoja. Myös jo vuoden 2000 perhebarometrissä ammattikasvattajilla oli vastaavia kokemuksia kasvatusvastuun siirtymisestä, jonka koettiin johtuvan vanhempien epävarmasta kasvatustavasta (Seppälä 2000, 23–24).

Opettajien kokemusten perusteella yksilöllisyys vaikuttaa myös oppilaiden suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan. Opettajat kokivat oppilaiden vaativan koulukäynnin olevan juuri itselleen mielekästä, mikä on tuonut haasteita oppilaiden motivointiin. Salmela-Aron ym. (2016) tutkimuksen, jossa tutkittiin 2000-luvulla syntyneitä alakoulussa olevia oppilaita, tuloksena havaittiinkin, että lähes puolella oppilaista oli jonkin asteista kyynisyyttä koulunkäyntiä kohtaan. Myös Sänin (2007, 225) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat oppilaiden motivoimisen vaativan enemmän panostamista ja olevan haastavampaa. Yksilöllisyyden korostaminen voidaan nähdä osatekijänä tähän, sillä oppilas on voinut kotona tottua siihen, että hän saa vaikuttaa perheen asioihin ja hänen mieltymyksensä otetaan huomioon. Rinkinen (2002, 168) kuvaa yksilöllisyyttä korostavan ajatuksen painottavan yksilön omaa tahtoa ja omien tavoitteiden mukaan toimimista. Yksilöllisten tarpeiden korostaminen näkyi opettajien vastauksissa myös liittyen oppilaiden suhtautumisessa toisiin. Opettajat näkivätkin itsekkyyden lisääntyneen oppilaissa, mikä tuli esille oman itsensä korostamisessa ja empatiakyvyn sekä toisten huomioimisen vähenemisessä. Yksilöllisyyden ja yksilön autonomian korostaminen voivatkin johtaa Lapinojan (2006, 42) mukaan jopa itsekeskeisyyteen.

Yksilöllisyyden korostaminen on vaikuttanut myös siihen, millaisia ominaisuuksia lapselta toivotaan ja mitä odotuksia lapselle asetetaan. Tottelevaisuuden ja ahkeruuden sijasta lapselta odotetaan avoimuutta, rohkeutta sekä esiintymis- ja argumentointitaitoja. (Korhonen 2002, 69–70.) Lapsen ihanneominaisuudet tulivatkin esille opettajien vastauksista, ja oppilaat nähtiin entistä

avoimempina ja rohkeampina. Opettajat näkivät vanhempien kasvatuksen olevan nykyään kannustavampaa ja lasten muuttuneen kasvatuksessa näkyviksi, mikä ilmenee kouluarjessa esimerkiksi oppilaiden keskustelutaidoissa.

Opettajat nostivat keskusteluun myös perherakenteiden muutokset, sillä heidän kokemustensa mukaan yhä useampi oppilas tulee yksihuoltaja- tai uusperheestä. Opettajien näkemyksille on olemassa tilastollista tukea. Esimerkiksi Tilastokeskuksen mukaan yksinhuoltajaperheiden ja avioerojen määrät ovat nousseet viime vuosikymmeninä (Suomen virallinen tilasto 2016b), minkä voidaan nähdä johtuvan osittain yksilöllisyyden korostamisesta (Kontula 2013, 221–222). Myös Lapinon (2006, 41–42) mukaan postmodernissa yhteiskunnassa yksilön autonomiaa ja itsensä etsimistä ihannoidaan, mikä taas voi johtaa vaikeuksiin sitoutua parisuhteeseen ja perheeseen. Opettajat näkivät muuttuneiden perherakenteiden vaikuttavan koulun arkeen ja kokivat huolta oppilaista, joiden perhetilanne aiheuttaa oppilaalle murhetta ja turvattomuuden tunnetta. Vanhempien ero vaikuttaa lapsen arkeen ja tuo uusia haasteita myös kasvatuksen näkökulmasta (Sinkkonen & Korhonen 2015, 143; Korhonen 2006a, 60).

Yksilöllisyyden korostaminen vaikuttaa myös yhteiskunnassa vallitseviin valtarakenteisiin, ja perinteisten hierarkioiden voidaan nähdä purkautuneen. Jo 2000-luvun alussa opettajan auktoriteettiaseman nähtiin heikentyneen, mille yhtenä syynä on pidetty yksilöllisyyttä korostavaa postmodernia yhteiskuntaa. (Rantala & Keskinen 2005, 121.) Tahkokallio (2018, 197) on havainnut saman ilmiön myös viime vuosina. Opettajan ammatti ei takaa enää automaattista auktoriteettiasemaa, ja opettajan on opeteltava rakentamaan auktoriteettinsa uusin keinoin (Ruckenstein 2012, 78; Korhonen 2006a, 60; Korhonen 2002, 57–58). Tämä ilmiö näkyi myös opettajien vastauksissa. Opettajat kokivat auktoriteettiasemansa heikentyneen ja kertoivat joutuvansa tekemään oman auktoriteettinsa eteen töitä. Auktoriteettiasema ei opettajien mukaan ollut enää itsestäänselvyys ja sen muodostaminen vaatii opettajien kokemusten mukaan entistä enemmän hyvää itsetuntoa ja vuorovaikutustaitoja.

Tämän hetkisen sukupolvisopimuksen voidaan nähdä vaikuttavan opettajien auktoriteettiaseman muutokseen. Kasvatuskulttuurin muutos kohti neuvottelu- ja keskustelukulttuuria on vaikuttanut yksilön, mukaan lukien lapsen, oikeuksien korostamiseen (Värri 2002, 101; Korhonen 2002, 57–58). Eräs haastateltavista kertoi oppilaiden tiedostavan oikeutensa paremmin kuin ennen ja myös vaativan niitä. Lasten oikeuksien korostamisen voidaankin nähdä olevan yhteydessä sukupolvien välisessä auktoriteettisuhteessa tapahtuneeseen muutokseen, joka vaikuttaa opettajien lisäksi myös vanhempien auktoriteettiin lastaan kohtaan. Oppilas ei ole välttämättä edes tottunut kotona noudattamaan vanhempiensa käskyjä. (Korhonen 2002, 57–58;

1994, 175.) Myös haastattelemamme opettajat kokivat, että oppilaille ei välttämättä ole kokemusta auktoriteetista, ja he ovat tottuneet sanomaan aikuiselle vastaan.

Auktoriteettiaseman muutos vaikuttaa oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen, joka opettajien kokemusten mukaan ilmenee eri tavoin. Opettajien mukaan suhde oppilaisiin on muuttunut avoimemmaksi, eikä opettajalla ole enää niin vahvaa auktoriteettiasemaa. Myös Säntin (2007, 225, 242) tutkimuksessa ilmeni, ettei opettaja-oppilassuhdetta koeta enää muodollisena. Tämä näkyikin opettajien kokemuksissa siinä, että oppilaan on helpompi lähestyä opettajaa. Toisaalta opettajien kokemusten mukaan avoimuus on osaltaan lisännyt oppilaiden tottelemattomuutta ja opettajan kunnioittamisen vähenemistä. Nykyisin oppilaat uskaltavat kritisoida opettajia ja sanoa heille vastaan, kun taas opettajien uran alkuvaiheessa oppilaat tyytyivät opettajan tekemiin ratkaisuihin.

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen lisäksi tarkastelimme myös vanhempien ja opettajien välisessä suhteessa tapahtunutta muutosta, sillä vanhempien suhtautuminen opettajaa kohtaan voidaan nähdä heijastuvan myös oppilaan ja opettajan suhteeseen. Haastateltavien opettajien mukaan vanhemmat eivät näe opettajan auktoriteettia niin vahvana kuin ennen. He kertoivat vanhempien tiedostavan myös omat oikeutensa vanhempina entistä paremmin ja huomauttavan herkemmin niistä asioista, jotka kokevat epäkohdiksi juuri oman lapsen kohtelussa. Myös Tahkokallio (2018, 196–197) on havainnut, että vanhemmat kritisoivat opettajaa herkemmin oman lapsensa epäoikeudenmukaisesta kohtelusta ja pitävät usein oman lapsensa näkökulmaa ainoana totuutena. Konfliktitilanteissa vanhemmat etsivätkin syyllisiä herkästi mistä tahansa muualta, paitsi omasta lapsestaan (Salminen 2012, 253–254). Rantala (2008, 25–29) toteaaakin vanhempien vaikutusvallan kasvaneen koulussa, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että opettajan tulee argumentoida tekemänsä valinnat ja toimintansa oppilaiden vanhemmille. Vanhemmat vaativat myös juuri oman lapsen yksilöllistä huomiointia. Haastateltavien mukaan työn haasteena onkin vanhempien keskittyminen vain oman lapseen, eikä luokan kokonaiskuvaa tai muiden lasten näkökulmaa pidetä tärkeänä. Myös Rajakallion (2011, 85, 261) tutkimuksessa tulee esille oppilaan yksilöllisten etujen ja yhteisen hyvän välinen ristiriitaisuus.

8.1.2 Tehokkuuden tavoittelu

Opettajat kertoivat tehokkuuden ja suorittamisen vaatimusten näkyvän nykylapsuudessa, kouluissa ja perheissä. Lapinoja (2006, 51) onkin liittänyt jo 2000-luvun alussa yhteiskunnan ilmiöihin kilpailuyhteiskunnan tehokkuuden ja tuottavuuden käsitteet. Tehokkuusajattelun vaikutusten on

nähty ulottuvan myös koulutukseen, jota pyritään muuttamaan tehokkaammaksi, työelämän muuttuvia tarpeita vastaavaksi sekä kansallista kilpailukykyä parantavaksi (Tervasmäki & Tomperi 2018, 167). Tämä on ilmennyt esimerkiksi yksilöiden välisenä kilpailuna ja erinomaisuuden ihanteena (Simola 2001, 290). Vanhempien työpaineet vievät aikaa lapsilta, jotka viettävät yhä enemmän aikaa esimerkiksi päiväkodeissa ja iltapäiväkerhoissa (Korhonen 2006b). Äidit työskentelevät entistä enemmän myös iltaisin ja viikonloppuisin (Miettinen & Rotkirch 2011, 128). Myös haastateltavat pohtivat vanhempien ankaramman työmaailman verottavan aikaa ja jaksamista lasten kasvatukselta, minkä seurauksen esimerkiksi lapsen ateria- tai unirytmistä huolehtiminen voi jäädä tämän omalle vastuulle. Tutkimusten mukaan työelämässä kasvaneet vaatimukset ovatkin heikentäneet vanhempien hyvinvointia ja vähentäneet aikaa olla lasten kanssa (Salmi & Lammi-Taskula 2014b, 46, 49; Matikkala & Lahikainen 2005, 102–103). Myös Rajakaltion (2011, 233) tutkimuksessa opettajat kokivat vanhempien omien murheiden kasvaneen. Opettajat myös kertoivat lasten tarvitsevan nykyään enemmän huomiota opettajalta, koska vanhemmilla ei ole lapsilleen enää yhtä paljon aikaa. Tämä huomionkaipuu voi näkyä myös negatiivisessa muodossa esimerkiksi levottomuutena. Luukkaisen (2005, 89–92) mukaan opettajan rooli aikuisena ja kasvattajana on korostunut, kun lapsen perhepiirissä turvallisten aikuisten läsnäolo on vähentynyt muun muassa muuttuneiden perherakenteiden ja työelämän vaatimusten vuoksi.

Opettaja kertoivat myös oppilaiden arjen muuttuneen suorituskeskeisemmäksi. Sekä lapsia että vanhempia painaa harrastamisen pakko. Myös Korhonen (2006b) toteaa harrastamisen lisääntyneen. Opettajien mukaan oppilaiden vapaa-aika on hektisempää kuin ennen, koska kotona vietetyn ajan osuus jää hyvin pieneksi harrastusten ja perheen muiden menojen vuoksi. Kuitenkin joissain perheissä harrastus voi toimia myös perhettä yhdistävänä ja yhteisen ajanvieton välineenä (Hoikkala 1993, 112). Vaikka tutkimusten mukaan länsimaissa vanhemmat panostavat perheisiin enemmän kuin koskaan, ja esimerkiksi isät osallistuvat enemmän lastenhoitoon (Miettinen & Rotkirch 2011, 11; Gauthier, Smeeding & Furstenberg 2004), opettajien mukaan oppilaat kuitenkin kaipaavat enemmän perheen yhteistä aikaa ja rauhassa kotona olemista.

Tehokkuuden vaikutukset oppilaisiin ja perheisiin näkyvät myös opettajan työssä. Haastateltavat kokivat heidän työhönsä kohdistuvan nykyään aiempaa enemmän odotuksia, ja samalla opettajan työnkuva on laajentunut käsittämään useampia rooleja. Jo 2000-luvun alun tutkimusten mukaan opettajan kasvatusvastuu on nähty lisääntyneen, ja opettaja joutuu vastaamaan moniin muihin velvollisuuksiin, jotka ennen eivät kuuluneet opettajan työnkuvaan. (Lapinoja 2006, 77–78; Syrjäläinen 2002, 12; Värrö 2002, 96–97.) Myös Rajakaltion (2011, 249) mukaan opettajan työ on muuttunut entistä hektisemmäksi.

Yleinen tehokkuutta vaativa ja erinomaisuutta ihannoiva ilmapiiri asettaa myös yksilölle paineita olla tehokkaampi, jolloin syntyy tarve tulla paremmaksi, ja koetaan, että nykyinen ei riitä (Lapinoja 2006, 53; Simola 2001, 290). Haastateltavat kokivat, että lapsuus on lyhentynyt ja aikuisiin kohdistuvat paineet heijastuvat myös oppilaisiin. Myös median nähtiin asettavan nykylapselle omat paineensa liittyen esimerkiksi ulkonäköön. Tämän voidaan nähdä vaikuttavana kielteisesti myös lapsen itsetuntoon. Värrin (2002, 96–96) mukaan tehokkuuden vaatimukset vaikuttavat kielteisesti oppilaan työskentelyn laatuun sekä hyvinvointiin.

8.1.3 Median myllerryksessä

Yhteiskunnan digitalisaatio on Tahkokallion (2018, 243) mukaan vasta alussa, mutta sillä on jo nyt suuri merkitys yhteiskunnassa tapahtuneessa muutoksessa. Kaikki tutkimuksemme haastateltavat pitivät mediaa yhtenä tekijänä oppilaiden muutoksessa, johon sen nähtiin vaikuttavan monella eri tavalla. Opettajat olivat huolissaan oppilaiden ja heidän perheidensä mediankäytön vaikutuksista oppilaiden unen ja liikunnan määrään. Lasten ja lapsiperheiden mediankäytön on tutkittu lisääntyneen huomattavasti, ja samalla liikunta sekä muut vapaa-ajan viettotavat ovat vähentyneet (Repo & Nätti 2015, 83–93; 100; Inkinen 2005, 9.). Myös Väestöliiton Perhebarometrissa (2011) todettiin sekä tyttöjen että poikien ruutuajan lisääntyneen, kun taas ulkoiluun ja liikuntaan käytetty aika on vähentynyt (Miettinen & Rotkirch 2011, 106). Lisäksi opettajat pohtivat kasvaneen mediankäytön vaikuttavan negatiivisesti perheen vuorovaikutukseen. Tutkimusten mukaan media voikin häiritä perheen vuorovaikutusta, kun vanhempien huomio kiinnittyy lapsen sijasta liiaksi medialaitteisiin (Mantere & Raudaskoski 2015, 224–226). Erityisesti älylaitteiden käyttämisen nähdään vähentävän yhteisöllisyyttä perheissä (Tahkokallio 2018, 219). Kuten tehokkuudesta puhuessamme totesimme, opettajien mukaan oppilaat kaipaavat aiempaa enemmän opettajan huomiota ja läsnäoloa, mikä voi johtua osittain myös vanhempien kasvaneesta mediankäytöstä. Mediankäytön yhteydessä opettajat mainitsivat myös vanhemmille tuottavan vaikeuksia asettaa rajoja lastensa ruutuajalle, ja tältä osin vanhemmuuden nähtiin olevan hukassa. Nopparin (2014, 22–23) tutkimuksen mukaan lasten mediankäytön rajoittaminen tuntuukin vanhemmista vaikealta, ja älylaitteiden myötä siitä on tullut entistä haastavampi tehtävä.

Opettajat näkivät teknologian käytön olevan yhteydessä myös oppilaissa tapahtuneeseen keskittymiskyvyn heikentymiseen ja levottomuuden lisääntymiseen. Opettajien mukaan pelimaailman nopeasti vaihtuvat ärsykkeet aiheuttavat oppilaille vaikeuksia työskennellä yhtäjaksoisesti. Runsaalla mediankäytöllä onkin tutkitusti vaikutuksia koulumenestykseen (Möbke

ym. 2010, 721–722). Lisäksi tutkimusten mukaan sillä nähdään olevan yhteys tarkkaavaisuushäiriön oireisiin, ja erityisesti väkivaltaisten pelien pelaaminen on yhdistetty levottomaan käyttäytymiseen (Salokoski & Mustonen 2007, 72, 85). Opettajat yhdistivät median väkivaltaisen sisällön empatiakyvyn heikentymiseen ja totesivat median aiheuttavan lapsille ulkonäköpaineita sekä liian varhaista aikuistumista. Myös Buckingham (2000, 22) esittää huolensa median lapsille sopimattoman sisällön vaikutuksista lapsuuden lyhenemiseen. Lahikaisen (2015, 31–32) mukaan lapsi ei vielä pysty tulkitsemaan aikuisen tavoin median sisältöjä, minkä vuoksi media vaikuttaa lapseen eri tavoin kuin aikuisen. Tahkokallio (2018, 240) toteaa mediankäytön mahdollisesti vaikuttavan lasten sosiaalisten taitojen kehitykseen negatiivisesti, mutta väkivaltaisen sisällön sijaan korostaa sosiaalisen median vaikutusta. Myös Parviainen (2015, 11) nostaa esille huolen laitteiden vaikutuksista erityisesti lasten toiminta- ja vuorovaikutustapoihin. Toisaalta Inkisen (2005, 10) mukaan median käyttö voi myös tukea vuorovaikutustaitojen kehitystä, sillä medialaitteet laajentavat lasten sosiaalista kanssakäymistä luodessaan sille uusia tiloja.

Toisaalta teknologian kehityksessä ja sen käytön lisääntymisessä nähtiin myös hyviä puolia. Opettajien mukaan nykylapset ovat huomattavan taitavia käyttämään medialaitteita, ja median todettiin lisänneen esimerkiksi englanninkielen taitoja. Myös Luukan ym. (2008) tutkimuksessa todettiin pelaamisen ja internetin käytön vaikuttavan positiivisesti oppilaiden kielitaitoon (Luukka ym. 2008, 87). Teknologia tarjoaakin uusia oppimisympäristöjä, joissa tapahtuu nonformaalia oppimista (Valkonen ym. 2005, 85). Opettajat kertoivat teknologian kehittymisen vaikuttaneen myös heidän työhönsä positiivisesti, sillä sen koettiin auttavan opetuksen suunnittelussa ja rikastavan oppituntien sisältöä. Salmela-Aron ym. (2016) tutkimuksessa oppilaat itse kertoivatkin teknologian käytön lisäämisen opetuksessa auttavan heidän kiinnostumistaan koulunkäyntiin. Lisäksi haastattelemamme opettajat näkivät Wilma-ohjelmiston madaltaneen vanhempien kynnystä ottaa opettajaan yhteyttä ja lisänneen koulun ja kodin välistä yhteydenpitoa. Cantellin (2013, 320) artikkelissa todetaankin teknologian tuoneen uusia yhteydenpitovälineitä koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön, johon opettajat joutuvat myös käyttämään yhä enemmän aikaa. Opettajien perehdyttäminen teknologian käyttöön onkin tärkeää, mutta esimerkiksi Oinaksen (2018, 46) artikkelissa kerrottiin Wilma-ohjelmiston perehdyttämisen jääneen tekniselle tasolle, eikä kodin ja koulun yhteydenpitoon annettu pedagogisia ohjeita. Haastattelemamme opettajat näkivätkin teknologian käyttämisen haastavana ja vaativan jatkuvaa itsensä kehittämistä.

8.1.4 Opettajat taustatekijöiden tulkitsoijoina

Kaikilla haastateltavilla oli näkemyksiä oppilaiden muutokseen vaikuttavista syistä, mikä kertoo siitä, että opettajat pyrkivät ymmärtämään oppilaan taustaa ja yhteiskunnan tilannetta. Tämä viestii opettajien ammattitaidosta pyrkiä näkemään oppilas kokonaisuutena, johon vaikuttavat yhteiskunnan korostamat arvot ja sosiaaliset suhteet myös koulun ulkopuolella. Luukkainen (2005, 96–97) ja Syrjäläinen (2002, 61) ovatkin korostaneet jo 2000-luvun alkupuolella yhteiskunnallisen tilanteen ymmärtämistä opettajuudessa. Kukaan haastateltavista opettajista ei myöskään maininnut vain yhtä syytä oppilaiden muutokselle, vaan he selittivät muutosta erilaisten näkökulmien kautta.

Opettajat tulkitsoivat muutokseen johtavia syitä varsin onnistuneesti, sillä heidän näkemät syyt saivat tukea aikaisemmista tutkimuksista. Yksilöllisyyden korostamisen ja muuttuneen kasvatuskulttuurin nähtiin vaikuttaneen oppilaiden asenteeseen koulunkäyntiä ja opettajaa kohtaan. Opettajat yhdistivät taustatekijöihin myös muuttuneen käsityksen vapaa-ajasta, johon he näkivät vaikuttaneen yhteiskunnan tehokkuutta tavoittelevan eetoksen. Nämä taustatekijät tulivat esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa.

Opettajat olivat huolissaan oppilaiden mediankäytöstä ja sen vaikutuksista, joka ei aikaisempien tutkimustenkaan valossa ole täysin sivuutettava huoli. Opettajat näkivät median lapsuuden lyhentäjänä ja lapselle sopimattoman sisällön välittäjänä. Lisäksi mediankäytön koettiin vaikuttavan myös suoraan unen ja liikunnan vähyteen. Opettajat pohtivat myös median luoman ärsyketulvan aiheuttavan monenlaisia haasteita oppilaiden koulunkäyntiin. Opettajat eivät kuitenkaan nähneet mediaa täysin pahana, vaan toivat esille myös sen positiivisia puolia liittyen esimerkiksi oppilaiden motivoimiseen. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa mediankäytön nähtiin lisääntyneen ja sen vaikutukset yhdistettiin samoihin ilmiöihin.

8.2 *Jatkotutkimusideat*

Tutkimuksemme käsittelee suhteellisen laajasti opettajien kokemaa muutosta oppilaissa, ja tutkimuksen edetessä heräsi paljon jatkotutkimusideoita. Tutkimuksen voisi toteuttaa esimerkiksi syventyden johonkin tiettyyn tutkimuksestamme nousseeseen osa-alueeseen, kuten mediaan tai yksilöllisyyteen. Tutkimuksemme osallistuneet opettajat kokivat muun muassa, että oppilaiden empatiakyvyssä ja oman itsensä korostamisessa on tapahtunut muutosta, ja tutkimuksen arvoista voisi olla perehtyä opettajan keinoihin ja mahdollisuuksiin tukea oppilaiden empatiakyvyn kehittymistä nykykoulussa. Opettajien ja vanhempien välinen suhde ja yhteistyö sekä siinä tapahtunut muutos voitaisiin ottaa syvempään tarkasteluun myös vanhempien näkökulmasta. Lisäksi

olisi mielenkiintoista tarkastella opettajien edustamia arvoja, ja kuinka yhteiskunnan arvomaailman pirstaloituminen näkyy opettajien arvokäsityksissä.

Myös koulun muutos voitaisiin ottaa lähempään tarkasteluun. Miten esimerkiksi vanhemmat kokevat koulun muuttuneen tai miten opettajat kehittäisivät koulua? Olisi myös mielenkiintoista tutkia, kuinka opettajat kokevat uusien oppimisympäristöjen, joissa ei esimerkiksi ole selkeitä luokkatiloja ja pulpetteja, vastaavan oppilaiden tarpeisiin. Koulussa tapahtuneet muutokset ja yhteiskunnan asettamat muutosvaatimukset kääntävät katseen myös opettajankoulutukseen. Aiheellista voisikin olla tutkia, vastaako nykypäivän opettajankoulutus näihin havaittuihin muutoksiin ja vaatimuksiin.

Tämän tutkimuksen otanta ei ole kovin suuri, joten olisi mielenkiintoista tutkia samaa ilmiötä huomattavasti isommalla otannalla. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat olivat vain kolmesta eri maakunnasta, ja olisikin mielenkiintoista kuulla opettajien kokemuksia koko Suomen laajuudelta. Silloin voisi myös tehdä paremmin vertailevaa tutkimusta eri alueiden, kaupunkien ja koulujen vaikutuksesta opettajien kokemuksiin. Luokanopettajien lisäksi aineistoa voitaisiin kerätä myös muilta lasten kanssa tekemisissä olevilta ammattilaisilta, kuten koulunkäynninohjaajilta, kouluterveydenhoitajilta, aineenopettajilta tai urheiluseurojen valmentajilta, mikä lisäisi tutkimusaineistoon liittyvää triangulaatiota (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Tämä tutkimus keskittyi vain peruskouluun, mutta erilaista näkökulmaa voitaisiin saada valitsemalla näkökulmaksi esimerkiksi päiväkotia tai lukio. Näkökulmana voisi olla myös vaihtoehtopedagogiikkaa toteuttavat koulut, kuten steinerkoulut.

Muutos itsessään on melko itsestään selvä asia. Kun liikutaan ajassa eteen päin, on väistämätön tosiasia, että myös ympäröivä maailma muuttuu. Jos samankaltainen tutkimus toteutettaisiin esimerkiksi kymmenen vuoden kuluttua, opettajat olisivat varmasti havainneet jälleen uusia muutoksia oppilaissa. Mielenkiintoista olisi kuitenkin tietää, millaisia nuo muutokset toisena ajankohtana olisivat. Näkisivätkö opettajat edelleen oppilaiden muuttuneen levottomammiksi, itsekkäämmiksi ja rohkeammiksi, vai olisiko muutosta tapahtunut kenties johonkin toiseen suuntaan?

8.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusta ja sen eri vaiheita tulee aina tarkastella eettisistä näkökulmista (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19). Kuitenkaan tutkimuksen monimerkityksellisyydestä johtuen ei voida luoda kaiken kattavaa eettisyyden määritelmää, joten tutkijalla on vastuu arvioida tutkimuksen eettisyys itse. Tärkeintä on, että tutkija ymmärtää eettisten kysymysten ongelmallisuuden. (Eskola & Suoranta 2014, 52.) Tämän

tutkimuksen eettiset kysymykset eivät ole olleet yhden tutkijan harkinnassa, vaan tutkijoita on ollut kaksi tutkimusprosessin synnystä loppuun asti.

Tutkimuksen eettinen tarkastelu voidaan jakaa kahteen osaan: tiedon hankintaan sekä sen käyttöön (Eskola & Suoranta 2014, 52). Keräsimme tutkimuksen aineiston haastatteluilla, jolloin eettiset ongelmat liittyvät tutkijan olemiseen suorassa kontaktissa tutkittavien kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19). Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen tärkeimpinä periaatteina voidaan pitää luottamuksellisuutta, tutkittavien yksityisyyttä ja tutkimuksen seurauksia (Hirsjärvi & Hurme 2011, 20). Kysyimme haastattelujen äänittämiseen haastateltavilta luvan ja käsitelimme keräämäämme aineistoa luottamuksellisesti ja tutkittavien anonymiteetin säilymistä silmällä pitäen, eikä tutkimusraportista saa selville haastateltavien työpaikkaa tai paikkakuntaa. Lisäksi tutkimukseen osallistuminen ei aiheuttanut tutkittaville fyysistä ja psyykkistä terveyttä uhkaavia haittoja, eikä tutkimuksen aihe ollut liian henkilökohtainen tai arkaluonteinen.

Tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaaehtoista, joten on tärkeää huomioida eettisestä näkökulmasta myös tutkittavien suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Siihen vaikuttaa tutkimuksen tavoitteiden ja vaiheiden informointi, joka ei ole täysin yksinkertainen kysymys. Toisaalta haastateltavien tulisi tietää tutkimuksesta ennen suostumustaan osallistua siihen, mutta toisaalta liika tieto saattaa vaikuttaa myös tutkittavan antamiin vastauksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 20.) Tutkimuksemme liittyneessä haastattelupyynnössä kerroimme lyhyesti tutkimuksemme aiheen sekä mihin tutkimukseen haastatteluaineistoa tullaan käyttämään. Kuitenkin voidaan pohtia, vaikuttiko tutkimuksen aiheen kertominen opettajien motivaatioon osallistua tutkimukseen, ja rajasiko se tutkimuksen ulkopuolelle sellaiset opettajat, joiden mielestä oppilaissa ei ole tapahtunut muutosta. Toisaalta eräs haastateltava kertoi avoimesti, että ajatteli ensin kieltäytyä haastattelusta, koska ei kokenut oppilaiden muuttuneen merkittävästi. Tästä huolimatta hän kuitenkin osallistui haastatteluun, ja haastattelun edetessä osasikin nimetä havaitsemiaan muutoksia.

Toisaalta tutkimuksen aiheen ollessa tutkittavien tiedossa jo etukäteen, he pystyivät jo ennen haastattelua pohtimaan omia kokemuksiaan, jolloin haastattelutilanteessa voi olla helpompi vastata aiheeseen liittyviin kysymyksiin. Emme kuitenkaan vaatineet haastateltavilta valmistautumista etukäteen. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja kunnioitimme haastattelutilanteessa tutkittavien oikeutta keskeyttää keskustelu tai olla vastaamatta niihin kysymyksiin, joihin he eivät halunneet vastata. Haastateltavat saivat myös itse määritellä, kuinka paljon halusivat jakaa omia kokemuksiaan. Haastateltavan vastuulla onkin säädellä sitä, mitä haastattelussa kertoo (Kuula & Tiitinen 2010, 448).

Eettinen kestävyys on pohja tutkimuksen luotettavuudelle. Tämän lisäksi tulee arvioida tehdyn tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimuksen toteuttamisessa tavoitteena on virheiden välttäminen, eikä tutkimuksen eettisyys takaa luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158, 184.) Tutkija toimii tärkeässä roolissa erityisesti kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa, sillä tietokoneohjelmien sijaan tutkijan apuna ovat vain omat ennako-oletukset ja teoreettinen osaaminen (Eskola & Suoranta 2014, 209). Tutkija on myös keskeinen tutkimusväline tutkimuksessaan, eikä tutkijan subjektiviteettia tule kieltää. Kvalitatiivissa tutkimuksessa koko tutkimusprosessin luotettavuutta tuleekin arvioida. (Eskola & Suoranta 2014, 211.)

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta aineistonkeruu tulisi kuvailla mahdollisimman tarkasti (Eskola & Suoranta 2014, 214). Lisäksi analyysin vaiheiden avaaminen ja perustelu sekä valintojen ja rajausten perusteleminen tuovat laadulliseen tutkimukseen luotettavuutta (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27). Tämän vuoksi olemme kertoneet tutkimuksessamme aineistonkeruusta ja analyysivaiheen etenemisestä. Tekemämme analyysi on vain yksi tapa toteuttaa analyysi tutkimusaineistostamme. Teimme analyysiin liittyvät valinnat perustellusti ja tutkimuksen tavoitteet mielessä pitäen.

Tutkimuksen tuloksia voidaan pohtia luotettavuuden kannalta myös vertaamalla niitä yleiseen käsitykseen tai siihen, miten ilmiöstä puhutaan julkisuudessa. Vallitseva käsitys voi nousta esille esimerkiksi tutkittavien puheesta. (Alasuutari 2011, 221.) Opettajien vastauksista tuli esille, että oman koulun tai alueen erityisyyttä pohdittiin suhteessa laajempaan kuvaan. Esimerkiksi eräs kyläkoulun opettajista uskoi, että suurissa kaupungeissa arvostus opettajia ja koulua kohtaan on vielä vähäisempää kuin mitä oli omalla työpaikalla kokenut. Yleinen käsitys ja siihen liittyvä julkinen keskustelu onkin voinut vaikuttaa opettajien omiin kokemuksiin oppilaiden muuttumisesta, mikä vaikuttaa myös tutkimuksen tuloksiin. Kehotimme haastateltavia kuitenkin tuomaan esille heidän henkilökohtaisen mielipiteensä, emmekä odottaneet heiltä niin sanottuja oikeita vastauksia. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tuottaa vastauksia siihen, ovatko oppilaat muuttuneet, vaan nostaa esille opettajien kokemukset ja pohtia muutokseen vaikuttavia tekijöitä.

Opettajuuden muutosta tutkittaessa opettajien kokemusten perusteella tulee huomioida, että tuoreisiin kokemuksiin verrattuna mennyt aika saattaa tuntua opettajista positiivisemmalta (Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu 2007, 100). Tästä syystä pyysimme opettajia kertomaan konkreettisia asioita muutoksesta, jotka ovat esimerkiksi vaikuttaneet opettajan toimintatapoihin. Ennako-oletuksemme liittyivät enemmänkin negatiivisiin muutoksiin, minkä vuoksi halusimme kysyä haastattelussa erikseen opettajien positiivisia kokemuksia muutoksesta. Muutos koetaan helposti negatiivisena, ja positiiviset muutokset voivat jäädä kielteisten varjoon. Jokainen opettaja

osasikin nimetä myös positiivisia asioita, mikä kertoo siitä, ettei aika ole vain kullannut opettajien muistoja. Suuri osa haastateltavista myös kertoi huomattavimpien muutosten tapahtuneen vasta viime vuosien aikana. Nykyhetken kokemuksia verrattiin siis muutamia vuosia sitten oleviin kokemuksiin, jotka ovat vielä suhteellisen tuoreessa muistissa. Opettajien subjektiivisia kokemuksia tukemaan etsimme myös tilastotietoa ja aikaisempaa tutkimustietoa. Kuitenkin esimerkiksi oppimisvaikeuksien diagnosointi on muuttunut vuosien varrella, ja tämä tulee huomioida tilastoja tarkastellessa. Myös Korhonen (2006a, 51) toteaa ongelmia havaittavan entistä herkemmin, mikä vaikuttaa huoleen lasten pahoinvoinnista.

Tuloksia ei myöskään voi yleistää koskemaan kaikkia oppilaita ja opettajia. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei olekaan tehdä yleistyksiä tilastollisessa mielessä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Myös haastattelemamme opettajat totesivat, että lapsille ominainen tapa olla lapsi ei ole muuttunut, ja tutkimuksessa havaittuja muutoksia ei voi nähdä kaikissa oppilaissa. Lisäksi oppilaiden välillä on suuria eroja. Kuitenkin tutkimuksemme kautta havaitsimme ilmiöitä, jotka toistui haastattelemiemme opettajien puheissa ja joita oli mielekästä lähteä työstämään tutkimuksemme. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan kvalitatiivisista tutkimustuloksista voi löytyä aineksia yleistämiseen. Kvalitatiivisen tutkimuksen yleistettävyydessä keskeisintä on aineiston laajuuden sijaan siitä tehdyt tulkinnat. Yleistämisen yhteydessä voidaan puhua myös siirrettävyydestä, jolla tarkoitetaan muun muassa tutkimuksen havaintojen soveltumista toiseen tapaukseen tai toimintaympäristöön. (Eskola & Suoranta 2014, 67–68.) Tässä tutkimuksessa esiintulleita havaintoja oppilaiden muuttumisesta voidaankin mahdollisesti nähdä myös muissa kouluissa.

Luotettavuuden rinnalla nousee tärkeäksi kysymykseksi myös tutkimuksen puolueettomuus. Puolueettomuuteen vaikuttaa esimerkiksi se, kuinka paljon tutkijan omat asenteet ja ominaisuudet vaikuttavat tutkimustuloksiin. Laadullista tutkimusta tehdessä tulee myöntää tutkijan subjektiivisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.) Tätä tutkimusta tehdessä pyrimme kuitenkin tietoisesti olemaan puolueettomia ja avoimia tutkimusaineistoa kerätessämme ja analysoidessamme sekä tiedostamaan omat ennakkokäsityksemme.

8.4 Johtopäätökset

Lopuksi pohdimme tutkimuksemme merkitystä eri näkökulmista. Tutkimuksemme tulokset opettajien kokemista muutoksista sekä niiden syistä herättävät ajatuksia opettajuuden, koulun ja opettajankoulutuksen tämän hetkisestä tilanteesta ja niiden kehittämisestä. Lisäksi otamme

tarkasteluun opettajan roolin vanhemmuuden tukemisesta. Lähestymme eri teemoja myös tulevaisuuden näkökulmasta.

8.4.1 Opettajat uusien vaatimusten edessä

Tutkimuksemme tulosten perusteella muutokset ovat vaikuttaneet monella tapaa opettajuuteen ja opettajan työhön. Luonnollista onkin, että oppilaiden ja yhteiskunnan muuttuessa myös opettajuuteen tulee muospaineita, ja opettajan on mukauduttava ympäristön uusiin tarpeisiin. Haastattelemamme opettajat olivatkin muuttaneet toimintatapojaan työuransa alkua ajoista, mikä tarkoittaa, ettei opettajuus muutu ainoastaan opettajasukupolven vaihtuessa, vaan jo yhden opettajan työuran aikana. Tämä kertoo myös siitä, että opettajat ovat valmiita mukautumaan muutokseen ja kehittämään omaa opettajuuttaan vastaamaan muutoksen tuomiin tarpeisiin.

Kaikkien haastateltaviemme opettajien kokemuksista nousi esille oppilaiden levottomuuden lisääntyminen, joka on nykypäivänä haaste opettajien työssä. Oppilaiden levottomuuden ja keskittymisvaikeuksien myötä opettajat ovatkin joutuneet pohtimaan omia opetustapojaan. Opettajat eivät vaadi enää yhtä pitkää paikalla istumista, vaan oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia liikkua luokassa sekä toiminnallisia oppimistapoja. Toiminnallisuudesta huolimatta oppilaiden keskittymisvaikeudet eivät ole kokonaan ratkenneet, ja koulunkäynti on yhä haastavaa osalle oppilaista. Herääkin kysymys, olisiko opetuksen muuttaminen vielä toiminnallisempaan suuntaan vastaus oppilaiden keskittymisvaikeuksiin ja levottomuuteen. Toisaalta on myös mietittävä, voidaanko toiminnallisuudessakin mennä liian pitkälle, ja voiko se osaltaan myös lisätä levottomuutta luokassa? Entä miten opettajan tulisi toimia, kun osa oppilaista kaipaa yhä nopeammin vaihtuvaa ja toiminnallisempaa tekemistä, kun taas osa oppilaista kaipaisi strukturoidumpaa opetusta pystyäkseen keskittymään? Toisaalta taas on tarpeellista oppia myös rauhoittumisen, keskittymisen ja odottamisen taitoja, jotka nykyisessä viriketulvan täyttämässä ympäristössä voivat helposti jäädä vähemmälle harjoittelemiselle. Myös Tahkokallio (2018) on pohtinut, heikentääkö koulumaisen opetuksen struktuurista luopuminen oppilaan itsesäätelytaitojen kehittymistä. Esimerkiksi oppitunneilla istumisen vähentämisen vaarana voi olla, ettei lapsi harjaannu kestävästi paikalla oloa ja opi keskittymään ja hillitsemään itseään. (Tahkokallio 2018, 200–201.) Onkin hyvä pohtia, miten opettaja voi tämän hetkisten resurssien puitteissa tukea oppilaiden keskittymiskykyä.

Tutkimuksessamme ilmeni myös, että oppilaiden motivointi vaatii enemmän työtä nykyään kuin opettajien työuran alkuvaiheessa. Opettajien kokemusten mukaan oppilaat vaativat enemmän,

eikä edes toiminnallinen opetus innosta välttämättä enää samalla tavalla kuin ennen. Oppilaat myös ilmaisevat oman tyytymättömyytensä suuremmin. Pitäisikö opettajien pyrkiä parantamaan oppilaiden motivaatiota tekemällä opetuksesta mielekkäämpää? Ajattelevatko oppilaat, että koulussa pitäisi aina olla kivaa, tai onko se jopa tavoite, johon opettajan tulisi pyrkiä? Kuitenkin opettajan tulee huomioida työssään opetussuunnitelman tavoitteet ja varmistaa, että oppilaat harjoittelevat erilaisia työskentelytaitoja ja sinnikkyyttä, joita he tarvitsevat myöhemmin työelämässä. Myös Parviaisen (2015, 14) mukaan sitkeyttä, pitkäjänteisyyttä ja pettymysten sietoa tulee harjoitella koulussa, vaikka 2010-luvun opetuksen kehittämistä oppilaille mielekkäämmäksi ja elämyksellisemmäksi voidaan pitää myös positiivisena muutoksena.

Tutkimuksessa todettiin myös opettajalta vaadittavan uusiin rooleihin mukautumista. Esimerkiksi levottomuuden lisääntyminen asettaa opettajalle vaatimuksen toimia rauhoittajan roolissa, ja vanhemmuuden katoaminen taas tuo opettajalle paineen olla rajojen asettajana. Opettajan työnkuvan laajentumisen myötä tulleet lukuisat uudet roolit aiheuttavat opettajalle paineita töissä, ja tuloksena voi olla uupumusta sekä riittämättömyyden tunnetta. Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n vuoden 2017 työolobarometrissa todetaan, että opettajien työssäjaksamisessa on tapahtunut selkeää muutosta huonompaan. Esimerkiksi opettajien kokema työstä johtuvan stressin määrä oli noussut, ja lähes puolet vastanneista opettajista koki työstressiä erittäin tai melko usein. (Opetusalan ammattijärjestö OAJ 2018, 17, 32.)

Lisäksi opettajan roolin muuttuminen lähes kaikkitietävästä mallikansalaisesta tavalliseksi erehtyväiseksi ihmiseksi vaikuttaa oppilaan sekä vanhempien asenteeseen opettajaa kohtaan. Opettajan täytyy löytää auktoriteettiaseman heikkenemisen myötä uusia keinoja vakuuttaa oppilaat ja heidän vanhempansa ammattitaidostaan sekä ansaita heidän kunnioituksensa. Lisäksi opettajan ja vanhemman välinen yhteistyö on muuttunut tasavertaisemmaksi, mikä luo tarpeen pohtia koulun ja kodin välistä kanssakäymistä sekä kummankin osapuolen roolia oppilaan kehityksessä ja koulunkäynnissä. Opettajan tulee myös ymmärtää tämän päivän vanhemmuuden haasteita.

Nykypäivän vaatimukset asettavakin opettajan lukuisten haasteiden eteen, joita opettaja kohtaa joka päivä työssään. Kovin monen opettajan aika ja muut resurssit tuskin riittävät kaikkien niiden roolien täyttämiseen, mitä nyky-yhteiskunta opettajalta odottaa ja millaista opettajaa nykyoppilaat tarvitsisivat. Rajakaltionkin (2011, 83, 85) mukaan opettajiin kohdistuu erilaisia vaatimuksia useilta eri tahoilta, jonka seurauksena opettajan tulee asettua moneen eri rooliin. Opettajan ammatissa tärkeä taito onkin armollisuus itseään ja omaa työtään kohtaan. On hyväksyttävä, ettei ole mahdollista vastata kaikkiin vaatimuksiin täydellisesti ja työnkuvan

laajentumisen myötä työmäärän rajaaminen on tarpeellista. Opettajien työhyvinvointiin tuleekin kiinnittää yhä enemmän huomiota työyhteisöissä.

8.4.2 Vanhemmuutta tukemassa

Tutkimukseen osallistuneet opettajat selittivät monia oppilaissa havaitsemiaan muutoksia vanhemmuudessa ja perheissä tapahtuneilla muutoksilla. Kuitenkin he myös totesivat, ettei vanhempien rooli ole tänä päivänä helppo, sillä yhteiskunta ja työelämä luovat monia paineita vanhemmuuteen. Vanhemmuus ja vanhempien toteuttama kasvatusta vaikuttaa oppilaaseen monin eri tavoin, ja voi heijastua myös esimerkiksi tämän käyttäytymiseen koulussa (ks. esim. Lindh & Sinkkonen 2009, 23; Luukkainen 2005, 130). Tämän vuoksi on olennaista pohtia vanhemmuuden haasteita ja tukemista opettajan ja koulun näkökulmasta.

Yhteiskunnassamme voidaan havaita monia eri näkemyksiä hyvästä kasvatuksesta, mikä voi tuoda ristiriitaisuuden tunnetta vanhemmalle. Yhteiskunnan arvomaailman pirstaloituminen näkyykin myös perheissä. Vanhemman tulisi pyrkiä tiedostamaan itselle tärkeät arvot, jotka ohjaavat kasvatusta ja joita haluaa myös lapselleen välittää. Vanhemmalla onkin suuri merkitys oppilaan arvomaailman kehittämisessä. Kuitenkin myös koulu toimii arvojen välittäjänä, ja myös tämän vuoksi koulun ja kodin välinen yhteistyö on tärkeässä asemassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaankin oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavan positiivisesti, jos koulun ja kodin kesken käydään arvopohdintoja. Lisäksi tällainen yhteistyö lisää oppilaan turvallisuudentunnetta. (Opetushallitus 2014, 15.)

Vaikka vanhemmilla on ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksessa, ja opettajan vastuulla on taas tukea oppilaan oppimista ja kasvua koulun näkökulmasta, on koulun myös tuettava kotien kasvatustehtävää (Opetushallitus 2014, 35). Pohdimmekin, miten opettajan tulisi omassa työssään tukea vanhemmuutta. Haastattelemamme opettajat osasivat nimetä nykyvanhemmuuteen ja lasten kasvatukseen liittyviä haasteita, ja opettajan tulisikin tuoda nämä asiat näkyviksi myös vanhemmille. Vanhempainilloissa voisikin olla tärkeää keskustella kouluun liittyvien käytännönasioiden lisäksi kasvatuksellisista asioista, esimerkiksi lapsen tarpeista viettää aikaa rauhassa perheen kanssa ja liiallisen mediankäytön haitoista. Nyky-yhteiskunnassa vallitsee kuitenkin ajatus, että vanhemmilla on oikeus tehdä omat valintansa kasvatuksessa, eikä opettaja auktoriteetin murenemisen myötä voi vain syöttää omia kasvatuskäsityksiään vanhemmille. Tämän vuoksi opettajan on tärkeä antaa vanhemmille tilaa itse pohtia ja oivaltaa kasvatukseen liittyviä asioita ja perustella ammatillisesti hyväksi katsomansa käytännöt.

Sekä opettajan että vanhemman tulee nähdä oppilas kokonaisuutena ottaen huomioon kodin ja koulun kasvuympäristöt. Esimerkiksi oppilaan levottomuus voi heijastaa kodin tapahtumia, jotka voivat olla isompienkin murheiden sijasta myös positiivisia asioita, kuten viikonloppumatka tai uusi perheenjäsen. Kodin ja koulun välisen yhteistyön olisi hyvä olla avointa, jotta opettaja voi ymmärtää paremmin oppilaan käytöstä ja pyrkiä vaikuttamaan siihen.

8.4.3 Koulu muutospaineiden alla

Oppilaiden muutosta käsitellessä tärkeää on pohtia myös koulun nykytilaa ja tulevaisuutta, sekä kuinka oppilaissa tapahtuneet muutokset tulisi ottaa huomioon koulun kehittämisessä. Kouluun ja opettajuuteen voidaan nähdä vaikuttavan sekä sisältä että ulkoa tulevat muutokset. Sisäinen muutos voi olla esimerkiksi opetussuunnitelman muuttuminen ja yhteiskunnan tapahtumat kuuluvat ulkoisiin muutoksiin. (Salminen 2012, 82–83; Luukkainen 2005, 98.) Koulu eläekin jatkuvan muutospaineen alaisena, ja on mielenkiintoista pohtia, kuinka paljon sen tulee mukautua ulkoa tuleviin vaatimuksiin.

Opettajien näkemysten mukaan oppilaiden asenne ja motivaatio koulua kohtaan oli huonontunut, eikä koulua pidetä enää yhtä tärkeänä. Tähän ratkaisuna opetuksesta on pyritty tekemään oppilaille mielekkäämpää. Voidaan kuitenkin pohtia, onko tämä kestävä ratkaisu motivaatio-ongelmaan, vai muuttuuko uusi oppilaiden mielenkiinnon herättävä toimintamuoto ajan kuluessa tavanomaiseksi, jolloin oppilaita motivoimaan tarvitaan taas uusi idea. Tuleekin pohtia, mitkä asiat ovat motivaatio-ongelmien taustalla ja minkä takia koulua ei koeta enää yhtä tärkeäksi.

Yhtenä selittäväenä tekijänä tälle asennemuutokselle voidaan nähdä tiedon olemuksen muutos, jonka myötä tieto on kaikkien saatavilla (ks. Kinnari 2018, 61; Jyrhämä ym. 2016, luku 2; Sääntti 2003, 182). Tietoyhteiskunnan tulon myötä koulun rooli yleissivistävänä instituutiona voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Koulun tehtävänä onkin nykypäivänä yhä merkittävämmiin opettaa esimerkiksi tiedonhakua, medialukutaitoa sekä metakognitiivisia taitoja. Tiedon luonteen muuttumisen lisäksi kouluun suhtautumiseen voidaan nähdä vaikuttavan myös yksilöllisyyden korostaminen. Nyky-yhteiskunnassa korostetaan yksilön vapautta valita ja edetä elämässä itse haluamaansa suuntaan, jolloin koulussa tarjottava tieto voi näyttäytyä yksilöllisille tarpeille turhana. Voidaankin pohtia, parantaisiko oppilaiden motivaatiota mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä oppisisältöjä he opiskelevat. On kuitenkin tärkeää huomioida, missä määrin oppilailla on valmiuksia valita oppisisältöjä ja arvioida tulevaisuudessa tarvitsemiaan taitoja.

Tutkimustuloksista nousi esille myös oppilaiden muutokset muiden huomioimisessa. Opettajat pohtivatkin oppilaiden empatiakyvyn heikentyneen. Tämän voidaan nähdä yhdistyvän yksilöllisyyden korostamiseen ja perheiden muuttuneisiin kasvatukseen näkemyksiin. Koulun tuleekin tukea yhä enemmän oppilaiden empatiakyvyn kehittymiseen korostamalla tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua.

Koulua pidetään suhteellisen pysyvänä instituutiona, mutta toisaalta viime vuosikymmenten aikana koulussa on tehty myös muutoksia. Esimerkiksi oppimisympäristöjä on kehitetty perinteisestä luokkahuoneista kohti avoimempia oppimistiloja, oppilaiden osallisuutta on lisätty ja teknologia on tullut pysyäkseen osaksi opetusta. Digitalisoituminen onkin yhtenä tärkeimmistä tavoitteista eri koulutasojen kehittämisessä (Tervasmäki & Tomperi 2018, 181). Tulee kuitenkin pohtia, missä määrin koulun on hyvä muuttua, ja missä asioissa pysyä samana. Voivatko esimerkiksi sähköiset oppimisympäristöt syrjäyttää hienomotoriikkaa kehittävän käsin kirjoittamisen?

Koulun kehittämisessä pitäisikin muistaa, että sen tulisi perustua oppilaiden tarpeisiin, eikä sitä tulisi tehdä ainoastaan muutoksen vuoksi. Lisäksi muutoksia ja niiden seurauksia tulisi tarkastella useasta eri näkökulmasta. Hektisen kouluarjen keskellä pitäisikin varata riittävästi aikaa myös kehittämistyöhön sekä tuoda opettajien ja oppilaiden ääni kuuluviin, jotta muutokset olisivat laadukkaita ja palvelisivat tarkoituksiaan. Opettajien ammattitaitoon olisikin luotettava, ja heillä tulisi olla riittävästi valtaa kehittää omaa työtään havaitsemiensa ongelmien ratkaisemiseksi, sillä heidän kauttaan muutos tapahtuu. (Tervasmäki & Tomperi 2018, 179; Rajakaltio 2011, 249; Säntti 2008, 12; Day ym. 2007, 1.)

8.4.4 Opettajankoulutuksen kehittämistarpeet

Suomessa luokanopettajat ovat korkeasti koulutettuja, ja suomalaista opettajankoulutusta arvostetaan maailmanlaajuisesti. Arvostuksen ylläpitämiseksi opettajankoulutuksen on kuitenkin kehityttävä jatkuvasti ja otettava huomioon yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset. On tärkeää pohtia, valmistaako nykyinen luokanopettajakoulutus kohtaamaan oppilaiden muuttuvia tarpeita sekä kehittämään opettajuutta ja koululaitosta.

Luokanopettajakoulutus on suosittu hakukohde, sillä vain noin 10 prosenttia hakijoista valitaan (Opetushallitus 2017, 19). Jokinen, Taajamo ja Välijärvi (2014) nostavat esille kuitenkin opettajien alanvaihdon yleistymisen. Tämä heidän mukaansa liittyy muun muassa opettajan työn kuormittavuuden kasvamiseen ja työnkuvan muuttumiseen. (Jokinen ym. 2014, 13, 16.) Opettajankoulutuksen tulisi havahtua laajemmin tähän ilmiöön. Sahlberg (1998, 223–224) on jo

1990-luvun lopulla kritisoinut luokanopettajankoulutusta siitä, ettei se anna opettajille tarpeeksi valmiuksia muutoksen kohtaamiseen. Toisaalta tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kuitenkin osanneet muuttaa toimintatapojaan muutostarpeiden myötä. Myös Rajakallion (2011, 193) mukaan opettajankoulutuksen kehittämisessä ei huomioida riittävästi tulevaisuuden näkökulmaa, minkä seurauksena tulevaisuuden muutokset nähdään usein negatiivisina.

Opettajankoulutusta tulisi kehittää jatkuvasti, jotta se antaisi riittäviä valmiuksia tuleville opettajille kohdata muuttuvia vaatimuksia. Luokanopettajankoulutuksen tulisi valmistaa opettajia huomioimaan yhteiskunnallisten tilanteiden ja yhteiskunnassa vallitsevien arvojen vaikutuksen oppilaisiin ja heidän perheisiinsä. Luokanopettajia kouluttavien olisi havainnoitava yhteiskunnan muutoksia ja tiedostettava niiden seurauksia koulumaailmassa, jotta he voivat välittää opiskelijoille ajankohtaista ammattiosaamista. Olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka luokanopettajaopiskelijat kokevat tämän hetken koulutuksen vastaavan nykypäivänä opettajaan kohdistuviin paineisiin. Valmistetaanko uusia luokanopettajia esimerkiksi selviytymään opettajan monista rooleista sekä rauhattoman luokan hallitsemisesta? Tulisiko lisäksi didaktisen osaamisen ohella rakentaa myös opettajan kasvatuksellista osaamista, ja pitäisikö valinnainen erityispedagogiikan opintokokonaisuus muuttaa kolmiportaisen tuen myötä kaikille luokanopettajaopiskelijoille pakolliseksi?

Kuitenkaan emme voi vielä tietää, millaisia taitoja luokanopettajat tarvitsevat tulevaisuudessa, eikä opettajankoulutuksella pystytä tuottamaan opettajuutta, joka suoraan vastaisi tulevaisuuden tarpeisiin. Tämän vuoksi onkin keskityttävä siihen, että tuleva luokanopettaja pystyy kohtaamaan muutosta ja on valmis kehittämään ammattitaitoaan koko uransa ajan muutosten tuomien tarpeiden mukaan (Mankki, Mäkinen & Rähä 2018, 44).

8.4.5 Jatkuva muutos

Luukkainen (2005) ennustaa nopean muutoksen olevan jatkuvaa myös tulevaisuudessa, eikä riitä, että tunnistamme vallitsevan nykytilanteen ja viimeisimmät muutokset. Kyky kohdata epävarmuutta tulisi siis olla yksi kasvatuksen tavoitteista, ja yksilöillä tulisi olla valmiuksia reagoida muutoksiin. (Luukkainen 2005, 95.) Emme voi tietää varmuudella, millaisia tulevaisuuden oppilaat ovat ja millaisia muutosvaatimuksia he tuovat opettajille ja kouluille. Kuitenkin yhteiskunnan, lapsuuden ja opettajuuden tämän hetkiset tilanteet voivat antaa välähdyksiä mahdollisista tulevaisuuden ilmiöistä.

Tulevaisuudessa voi olla yhä olennaisempaa keskittyä esimerkiksi tuloerojen, perheiden moninaisuuden ja monikulttuurisuuden seurauksiin koulumaailmassa (Luukkainen 2005, 100). On

myös mielenkiintoista pohtia kasvatuksen tulevaisuutta ja sitä, millaisia tarpeita perheiden muutokset asettavat koululle. Lisääntykö koulun kasvatusvastuu entisestään, ja onko mahdollista, että yksilöllisyyden eetoksen myötä tulevaisuudessa jokaiselle laaditaan oma henkilökohtainen opetussuunnitelma? Entä kuinka käy tasa-arvoisen peruskoulun? Kasvavatko koulujen väliset erot niin, että eri alueiden oppilaat ovat toisiinsa nähden epätasa-arvoisessa asemassa? Toisaalta voidaan myös pohtia, arvostavatko tulevaisuudessa vanhemmat enää peruskoulutuksen tasa-arvoisuutta, vai onko heille tärkeintä se, että oma lapsi saa laadukasta opetusta hyvässä koulussa.

Ympäröivän maailman muuttuessa opettajan työn muuttuminen on itsestään selvä asia. Voidaan kuitenkin pohtia, millainen on opettajan rooli tulevaisuudessa: laajeneeko työnkuva edelleen vai palkataanko kouluihin lisää ammattilaisia? Ajan saatossa koulun ammattikunta on laajentunut esimerkiksi ohjaajilla ja psykiatrisilla sairaanhoitajilla, mutta löytyykö tulevaisuuden koulusta myös opettajien omia sihteereitä ja turvamiehiä? On myös mielenkiintoista pohtia, miten esimerkiksi jatkuvasti kehittyvä teknologia vaikuttaa opettajan ammattiin, ja kuinka suuren osan opettajan työstä se korvaa tulevaisuudessa. Oppilaat tulevat kuitenkin tulevaisuudessakin tarvitsemaan inhimillistä kohtaamista, eivätkä robotit voi syrjäyttää opettajaa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut nähdä muutosta vain negatiivisena ja maalailta tulevaisuudesta kauhukuvia. On tärkeää muistaa, että myös positiivisia muutoksia on tämänkin tutkimuksen perusteella tapahtunut. Lisäksi muutos on väistämätöntä, ja merkityksellistä on se, kuinka siihen reagoidaan. Opettaja voi pyrkiä vaikuttamaan työnsä kautta oppilaisiin ja kouluun, ja sitä kautta tulevaisuuteen. Onkin tärkeää, että opettaja pohtii, mitä arvoja hän haluaa toiminnallaan välittää ja mitä epäkohtia kehittää. Ymmärtääkseen oppilaiden muutosta, tulee ymmärtää ympäröivää maailmaa. Kuten opettajien vastauksista kävi ilmi, lapsuuden perusolemus on kuitenkin pysynyt entisellään ja lähtökohtaisesti lapsi on samanlainen kuin aina ennenkin.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatustieteologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. 2009. Struggling with Workload. Primary Teachers' Experience of Intensification. *Teaching and Teacher Education* 25(8), 1150–1157.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.
- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut. Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bixby, J. S. 2006. Authority in Detracked High School Classrooms: Tensions Among Individualism, Equity, and Legitimacy. Teoksessa J. L. Pace & A. Hemmings (toim.) *Classroom Authority: Theory, Research and Practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 113–134.
- Blake, A. 2004. Harry Potterin ilmestyminen. Lastenkirjallisuus globalisoituvassa maailmassa. Tampere: Vastapaino.
- Buckingham, D. 2000. *After the Death of Childhood. Growing up in the Age of Electronic Media*. Malden: Polity Press.
- Cantell, H. 2013. Opettaja tarvitsee herkkyyttä ja kykyä kohdata moninaisuutta. *Kasvatus* 44(3), 320–322.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. 2007. *Teachers Matter. Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.

- Dendik, L. 1989. Growing Up in the Post-Modern Age: On the Child's Situation in the Modern Family, and on the Position of the Family in the Modern Welfare State. *Acta Sociologica*. 32(2), 155–180.
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P. & Rasmussen, P. 2018. Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*. 9(1), 122–141.
- Eskola, J. 2003. Tutkijan monet valinnat. Ihmettelyä laadullisen aineiston äärellä. Teoksessa J. Eskola & S. Pihlström (toim.) *Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden ajankohtaisia kysymyksiä*. Kuopio: Yliopistopaino, 137–160.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Gauthier, A., Smeeding T. ja Furstenberg, F. 2004. Are parents investing less time in children? Trends in selected industrialized countries. *Population and Development Review* 30(4), 647–671.
- Hakala, J. 2011. *Onnellinen lapsi. Vanhempien kasvatusoppi*. Helsinki: Gummerus.
- Harrikari, T. 2011. Lasten, nuorten ja lapsiperheiden pahoinvointi eduskuntaesitysten valossa vuosina 1970-2006. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 319–349.
- Harrikari, T. & Pekkarinen, E. 2011. Tavallisten kansalaisten turvallinen kaupunkikeskusta. Tapaustutkimus lasten julkisen kotiintuloaikasuosituksen asettamisesta. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 95–130.

- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Porvoo: WSOY.
- Hietanen, O., Heinonen, S., Kahilainen, J., Kiiskilä, K., Tapio, P. & Wilenius, M. 2003. Tulevaisuusajattelun haasteita: Tietoyhteiskunta ja kestävä kehitys. Teoksessa M. Kamppinen, O. Kuusi & S. Söderlund (toim.) Tulevaisuuden tutkimus. Perusteet ja sovellukset. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 407–459.
- Hilpelä, J. 2007. Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset? Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 643–675.
- Hirsjärvi, S., Laurinen, L. & tutkijaryhmä. 1998. Kasvatustraditiot ja niiden muuttaminen. Teoksessa L. Laurinen (toim.), Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena, 12–35.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun ja teoria käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirvonen, T. 2011. Varo varo varo! Irti ylisuojelevasta kasvatuksesta. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Helsinki: Gaudeamus.
- Inkinen, T. 2005. Johdattava polku lasten tietoyhteiskuntaan. Teoksessa A. R. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki & F. Mäyrä (toim.) Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus, 9–18.
- Jallinoja, R. 2006. Perheen vastaisku. Familistista käännettä jäljittämässä. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Johdanto - pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä

ja muutoksessa - huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 13–18.

Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-762-1> (Viitattu 8.4.2019)

Kalalahti, M & Varjo, J. 2018. Yhtenäisen peruskoulun hyvä kehä - kerrokset, ulottuvuudet ja murtumat. Teoksessa: A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) Koulutus hallinnassa. Turku: Kasvatustieteiden laitos, 103–127.

Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Helsinki: Gaudeamus.

Kalliala, M. 2002. Lapsuus pelissä, lapsuus leikissä. Teoksessa Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 95–119.

Karma, K. 1983. Käyttäytymistieteiden metodologian perusteet. Keuruu: Otava.

Kekkonen, M., Rönkä, A., Laakso, M-L., Tammelin, M. & Malinen, K. 2014. Lapsiperheet 24/7-taloudessa. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 52–70.

Kempainen, J. 2001. Kotikasvatus kolmessa eri sukupolvessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Keränen, T., Rönkä, A., & Stiller, I. 2001. Oikeus lapsuuteen ja vanhemmuuteen. Teoksessa S. Sulku & J. Aromaa (toim.) Kohtaamispaikkana lapsuus. Helsinki: Edita, 58–67.

Kinnari, H. 2018. Elinikäisen oppimisen subjektiviteetin muutos EU:n politiikassa. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) Koulutus hallinnassa. Turku: Kasvatustieteiden laitos, 47–75.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–83.

- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Kolbe, L. & Järvinen, K. 2002 Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi.
- Kontula, O. 2013. Yhdessä vai erikseen? Tutkimus suomalaisten parisuhteiden vahvuuksista, ristiriidoista ja erojen syistä. Väestöntutkimuslaitos - Katsauksia E 47/2013. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos.
- Korhonen, M. 1994. Keski-ikäisten naisten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Korhonen, M. 1999. Isyyden muutos. Keski-ikäisten miesten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Korhonen, M. 2002. Aina oli joku kotona. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Helsinki: Tammi, 53–74.
- Korhonen, M. 2006a. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa, & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 51–69.
- Korhonen, M. 2006b. Aikuisten ylemmydestä lasten huomioonottamiseen. Näkökulmia kasvatuskulttuurin muutokseen.
http://www.sosiaalitalo.fi/ep/tiedostot/Aikuisen_ylemmyydesta_lasten_huomioon_ottamiseen.pdf (Viitattu 4.1.2019.)
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvaori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446–459.

- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–50.
- Lahikainen, A. R. 2015. Media lapsiperheen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Teoksessa A. R. Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.) Media lapsiperheessä. Tampere: Vastapaino, 15–39.
- Lahikainen, A. R. & Arminen, I. 2015. Perheet, media ja tulevaisuus. Teoksessa A. R. Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.) Media lapsiperheessä. Tampere: Vastapaino, 264–288.
- Lankinen, T. (2010). Esipuhe. Teoksessa K. Vähähyyppä (toim.) Koulu 3.0. Helsinki: Opetushallitus, 4–5.
- Lapinoja, K. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–78.
- Leana, C. 2011. The Missing Link in School Reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 30–35.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo: WSOY.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. 2009. Koulusta selviytyminen: Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Gaudeamus.
- Lundahl, L., Arreman, I. E., Holm, A-S. & Lundström, U. 2013. Educational Marketization the Swedish Way. *Education Inquiry* 4(3), 497–517.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – Mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Mankki, V., Mäkinen, M. & Räihä, P. 2018. 2018. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerit – köydenvetoa soveltuvasta hakijasta. *Kasvatus* 49(1), 33–46.
- Mankki, V. & Räihä, P. 2018. 2019. Valintakriteerien ydin ja opettajankouluttajien väliset erot luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa. *Ammattikasvatuksen aikakauslehti* 1/2019, 46–63.
- Mannheim, K. 2007. *Essays on the Sociology of Knowledge*. Abingdon: Routledge.
- Mantere, E. & Rauduskoski, S. 2015. Kun matkapuhelin vie vanhemman huomion. Teoksessa A. R. Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.) *Media lapsiperheessä*. Tampere: Vastapaino, 205–226.
- Matikkala, U. & Lahikainen, A. R. 2005. Pelit, tietokone ja kännykkä lasten sosiaalisissa suhteissa. Teoksessa A. R. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki & F. Mäyrä (toim.) *Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus, 92–109.
- Miettinen, A. & Rotkirch, A. 2011. *Yhteistä aikaa etsimässä. Lapsiperheiden ajankäyttö 2000-luvulla*. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos.
- Miles, M. & Huberman, M. 1984. *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Kalifornia: Sage Publications.
- Moilanen, J. 2011. Lasten ja nuorten tukihenkilötoiminta ja sukupolvisuhteiden muuttuva hallinta. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 279–317.

- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Mößle, T., Kleimann, M., Rehbein, F. & Pfeiffer, C. 2010. Media Use and School Achievement. Boys at Risk? *British Journal of Developmental Psychology* 3, 708–721.
- Niiniluoto, I. 1993. Oikeudenmukaisuus yhteiskunnallisena arvona. Teoksessa J. O. Andersson, A. Hautamäki, R. Jallinoja, I. Niiniluoto & H. Uusitalo (toim.) Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Arvot ja tosiasiat. Porvoo: WSOY, 97–130.
- Niiniluoto, I. 2008. Arvojen muutos ja moraalikasvatus. Teoksessa M. Hillilä & P. Rähkä (toim.) Samalta viivalta 2. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2008. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–36.
- Noppi, E. 2014. Mobiilimukset. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3. Journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus COMET. Tampere: Yliopistopaino.
- Nummenmaa, A. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19–33.
- Oinas, S. 2018. Hyvää rakentavat Wilma-merkinnät. Teoksessa: EriKa: Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 2/2018, 46–50.
- Ojakangas, M. 2001. Pietas – kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Summa.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf (Viitattu 8.4.2019)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus, Helsinki.

- Parviainen, J. 2015 Teknologisoituva koulu oppimisen elämyspuistona. Valtion opetusteknologiastaategian jalkauttaminen kouluihin 2010-luvulla. Kulttuurintutkimus 32(2), 3–14.
- Pulkki, J. 2017. Kilpailun kasvatuksellisista ongelmista. Hyveitä 2000-luvulle. Tampere: Yliopistopaino.
- Pulkkinen, L. 2002. Kasvatus yksityisenä ja yhteiskunnallisena tehtävänä. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 250–268.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampere: Yliopistopaino.
- Rantala, J. 2008. Opettajuuden muutos 1990-luvun Suomessa. Teoksessa R. Meriläinen (toim.) Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla. Helsinki: Okka, 22–30.
- Rantala, T. & Keskinen, S. 2005. ”Ei meidän koulussa... Eihän?” Opettajat oppilaiden kiusaamina. Teoksessa S. Koskinen (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Helsinki: Okka, 120–160.
- Repo, K. & Nätti, J. 2015. Lasten ja nuorten median käytön aikatrendit. Teoksessa A. Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.) Media Lapsiperheessä. Tampere: Vastapaino, 80–107.
- Rinkinen, L. 2002. Päiväkotilapsuus - yksilöllisyyttä ja sosiaalisia taitoja. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 168–181.

- Ropo, E., Lindén, J., Syrjäläinen, E. & Värri, V.-M. 2001. Koulun ja opettajuuden haasteista. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 7–8.
- Ruckenstein, M. 2012. Lapsuuden tilallisia laajentumia. Päiväkodin lelumaailmoista verkon yhteisöihin. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) Lapsuuden muuttuvat tilat. Tampere: Vastapaino, 61–84.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Räsänen, M. 2016. Suomalaisten opettajien arki on helvettiä - koulunkäyntiavustajan teksti leviää Facebookissa. <https://www.radionova.fi/uutiset/ilmiot/a-132512> (Viitattu 5.2.2019.)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Viitattu 1.3.2019.)
- Saari, A. 2018. Elinikäinen oppiminen niukkuuden aikakaudella. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) Koulutus hallinnassa. Turku: Kasvatustieteiden laitos, 25–45.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Sallila, P. & Malinen, A. 2002 Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansainvalistusseura.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Hakkarainen, K., Alho, K. & Lonka, K. 2016. School Burnout and Engagement Profiles Among Digital Natives in Finland: A Person-Oriented Approach. *European Journal of Developmental Psychology*. 13(6), 704–718.
- Salmi, M. & Lammi-Taskula, J. 2014a. Lapsiperheiden vanhemmat työelämässä. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 26–35.

- Salmi, M. & Lammi-Taskula, J. 2014b. Työn ja perheen yhteensovittaminen hyvinvoinnin tekijänä. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 38–51.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Salokoski, T. 2005. Tietokonepelit ja niiden pelaaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salokoski, T. & Mustonen, A. 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin. Katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -säätelyn käytäntöihin. Helsinki: Mediakasvatusseura.
- Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. & Pekkarinen, E. 2011. Johdatus lasten ja nuorten hallinnan kysymyksiin. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta. Tampere: Vastapaino, 11–28.
- Seppälä, N. 2000. Yhteisapelillä lapsen parhaaksi. Perhebarometri 2000. Helsinki: Väestöliitto.
- Setälä, P. 2012. Vaarallinen ja likainen tila. Turvallisuuteen eristetty lapsuus. Teoksessa H. Strandell, L. Hakola & K. Kullman (toim.) Lapsuuden muuttuvat tilat. Tampere: Vastapaino, 177–202.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuunnat. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Simola, H. 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32(3), 290–297.
- Simola, H. 2018. Suomalaisen peruskoulunopettajan politiikkapuhe 1990-luvun lopulla. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) *Koulutus hallinnassa*. Turku: Kasvatustieteiden laitos, 399–433.
- Sinkkonen, J. & Korhonen, L. 2015. *Pulassa lapsen kanssa*. Helsinki: Duodecim.

- Slunga, A. 2015. Opettajuus ja opettajankoulutus muutoksessa. Tulevaisuus haastaa jokaisen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 25(1), 56–61.
- Strandell, H. 2012. Liikkuminen ja yhteydenpito paikan tekemisessä. Leikkipuisto koululaisten iltapäivätoiminnan näyttämönä. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) Lapsuuden muuttuvat tilat. Tampere: Vastapaino, 31–59.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Perheet [verkkójulkaisu]. ISSN=1798-3215. Vuosikatsaus 2016a, 3. Lapsiperheissä 39 prosenttia väestöstä. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/perh/2016/02/perh_2016_02_2017-11-24_kat_003_fi.html (Viitattu: 15.2.2019)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Siviilisäädyn muutokset [verkkójulkaisu]. ISSN=1797-6413. 2016b, Liitetaulukko 1. Avioliittojen ja avioerojen määrä vuosina 1965–2016. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/ssaaty/2016/ssaaty_2016_2017-04-20_tau_001_fi.html (Viitattu: 23.5.2018)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2017. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html (Viitattu: 2.1.2019)
- Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu? Koulu 2001 -projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Säntti, J. 2003. Muuttuva opettajuus sotienjälkeisessä Suomessa. Teoksessa J. Rantala (toim.) Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 172–188.

- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2(1), 7–22.
- Tahkokallio, K. 2018. Uskalla olla lapsellesi aikuinen. Kuinka kasvatat lapsista onnellisia ja tasapainoisia. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnan ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin ja näin* 2 (2018), 164–200.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valkonen, S., Pennonen, M. & Lahikainen, A. R. 2005. Televisio pienten lasten arjessa. Teoksessa A. R. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki & F. Mäyrä (toim.) *Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus, 54–91.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Värri, V-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi. Aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto, 33–45.
- Värri, V-M. 2002. Kasvatus ja “ajan henki”. Tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 22(2), 92–104.

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1991.

TEEMAHAASTATTELURUNKO

1) Taustatietoja

- Kuinka kauan olet ollut opettajana?
- Millä vuosiluokalla opetat nyt?
- Minkälainen koulutus sinulla on?
- Missä kouluissa ja luokka-asteilla olet toiminut opettajana?

2) Oppilaiden muutos

- Miten koet oppilaiden muuttuneen työurasi aikana?
- Oletko havainnut muutoksia liittyen oppilaiden
 - asenteeseen?
 - avoimuuteen?
 - motivaatioon?
 - keskittymiskykyyn?
 - käyttäytymiseen?
 - koulutaitoihin?
- Miten oppilasaines on muuttunut?
- Mitä positiivisia muutoksia olet havainnut oppilaissa?
- Mitä syitä oppilaiden muuttumiselle voisi olla?
- Milloin muutos on tapahtunut?

3) Opettajuuden muutos

- Miten opettajan työnkuva on muuttunut työurasi aikana?
 - Miten työn kuormittavuus on muuttunut?
 - Mitä syitä näet työnkuvan muutokselle?
 - Miten koulun resurssit ovat muuttuneet?
 - Miten tukitoimet ovat muuttuneet?
 - Mitä uusia haasteita opettajan työhön on tullut?
 - Mitkä opettajan työn entisistä haasteista ovat poistuneet?
 - Miten kodin ja koulun välinen yhteistyö on muuttunut?