



Peruskoulun tulevaisuus opettajien näkökulmasta

Paula Helin

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Tradenomi (YAMK)

Strateginen ajattelu ja johtaminen

Opinnäytetyö

2023

Tiivistelmä

| |
|---|
| Tekijä(t) Paula Helin |
| Tutkinto Tradenomi (YAMK) |
| Raportin/Opinnäytetyön nimi Peruskoulun tulevaisuus opettajien näkökulmasta |
| Sivu- ja liitesivumäärä 57 + 1 |
| <p>Opetus- ja kulttuuriministeriön tammikuussa 2023 julkaisema <i>Sivistyskatsaus</i> käynnisti julkisuudessa laajan keskustelun suomalaisen koulutuksen ja etenkin peruskoulun tilasta ja kehitystarpeista. Käsillä oleva opinnäytetyö on yksi kannanotto tähän keskusteluun ja tuo siihen opettajien äänen. Se osoittaa paikkoja, joihin opettajien mielestä olisi kiinnitettävä huomiota, jotta peruskoululle asetetut tavoitteet yhtäältä tasapuolisista oppimismahdollisuuksista ja toisaalta osaamistavoitteista perustiedoissa ja -taidoissa sekä laaja-alaisessa osaamisessa saavutettaisiin.</p> <p>Opinnäytetyö on luonteeltaan tutkimuksellinen ja se kuuluu tulevaisuuksien tutkimuksen alaan, jolle on leimallista hahmotella tämän hetkisen tiedon ja vähemmän tiedostettujen viitteiden avulla sitä, millainen tulevaisuus tästä hetkestä voi avautua. Tulevaisuus ei näin ollen ole jotain ennalta määrättyä, vaan tässä hetkessä tehtävät valinnat vaikuttavat olennaisesti siihen, millaisena tulevaisuus meille avautuu ja mitä mahdollisuuksia se tarjoaa.</p> <p>Käsillä olevan tutkimuksen teoreettinen viitekehys toteutettiin narratiivisena kirjallisuuskatsauksena ja sen keskeinen havainto on, että peruskoulua koskevissa visiolausumissa ja tulevaisuuskuivissa artikuloidaan niiden esittäjien toivoma tavoitetilä, mutta vähemmälle huomiolle niissä jää polun viitoittaminen tähän tavoiteltuun tulevaisuuskuvaan. Konkretian "keksiminen" näyttää jäävän koulutuksenjärjestäjien ja edelleen opettajien tehtäväksi, jotka osassa Suomea joutuvat toimimaan tavoitteeseen nähden liian niukoilla resursseilla. Tutkimuksen perusteella koulujen henkilöstöresurssit etenkin oppilashuollon osalta näyttävät olevan yksi merkittävä Suomen peruskouluja eriyttävä tekijä, ja opettajat pääkaupunkiseudulla suhtautuvat työoloihinsa muita kriittisemmin.</p> <p>Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilta (6 kpl), joiden perusteella keskeisinä peruskoulun tulevaisuuteen vaikuttavina kehityskulkuina näyttäytyivät koulujen eriytyminen, opettajan työnkuvan laajentuminen ja liikkuminen kohti mahdollistamista sekä teknologian ja erityisesti tekoälyn kehittyminen. Edelleen aivoriihiyöskentelyssä (3 osallistujaa + vetäjä) pohdittiin, mitä konkreettisia toimia vaadittaisiin, jotta haastattelujen pohjalta muotoutunut tavoiteskenaario – <i>Peruskoulu tarjoaa tasapuoliset oppimismahdollisuudet perustiedoissa ja -taidoissa sekä laaja-alaisessa osaamisessa kaikille oppilaille. Opetus toteutetaan inklusiivisesti teknologiaa hyödyntäen. Opettajat voivat hyvin, ja opettajuus on houkutteleva ammatti</i> – voisi näiden kehityskulkujen valossa toteutua.</p> <p>Keskeisenä johtopäätöksenä nousi esiin tarve muotoilla malleja opettajien systemaattiseen osaamisen johtamiseen, jolla vastattaisiin opettajien ilmaisemaan ristiriitaan oman osaaminen ja työn tavoitteiden/sisältöjen toteuttamisen välillä. Lisäksi koulua ja opetusta koskevia tavoitteita muotoiltaessa tulisi kiinnittää korostetummin huomiota siihen, että konkreettisesti viitoitetaan ja resurssoidaan polku esitettyjen tavoitteiden toteutumiseksi.</p> |
| Asiasanat Peruskoulu, tulevaisuuksien tutkimus, opettajan työ, skenaario |

Sisällys

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Johdanto | 1 |
| 2 | Tulevaisuuksien tutkimus ja peruskoulu | 3 |
| 2.1 | Tulevaisuuksien tutkimus käsitteenä | 3 |
| 2.2 | Peruskoulu ja tulevaisuuteen varautuminen | 5 |
| 2.2.1 | Suomalainen koulutusjärjestelmä pähkinänkuoressa ja opetussuunnitelman rooli | 5 |
| 2.2.2 | Koulu, tulevaisuuskuvat ja niiden luominen | 7 |
| 3 | Megatrendit, trendit ja heikot signaalit vihjeinä tulevaisuudesta | 12 |
| 3.1 | Future Signals Sense-making Framework | 12 |
| 3.2 | Peruskoulu ja aikamme megatrendit ja trendit | 13 |
| 3.2.1 | Digikoulua talouden ja työelämän ehdoilla | 13 |
| 3.2.2 | Jos megatrendien osoittamat riskit eivät toteudukaan... | 16 |
| 3.2.3 | Keskusjohtoisuudella kohti opettajien työhyvinvointia ja yksilöllistä oppimisen tukea | 18 |
| 3.3 | Peruskoulu ja heikot signaalit | 19 |
| 4 | Tutkimuksen toteutus | 21 |
| 4.1 | Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset | 21 |
| 4.2 | Kirjallisuuskatsaus, teemahaastattelu ja aivoriihi aineistonkeruun menetelminä | 22 |
| 4.2.1 | Narratiivinen kirjallisuuskatsaus | 22 |
| 4.2.2 | Puolistrukturoitu teemahaastattelu | 23 |
| 4.2.3 | Aivoriihi | 24 |
| 5 | Opettajien käsityksiä opettajan työstä, peruskoulusta ja näiden tulevaisuudesta | 26 |
| 5.1 | Tavoitteen ja todellinen välinen ristiriita kolmen tunnistetun kehityskulun valossa | 26 |
| 5.1.1 | Eriytyminen paikkakuntien välillä sekä kaupunkien sisällä | 28 |
| 5.1.2 | Opettaja mahdollistajana ja moniottelijana | 29 |
| 5.1.3 | Teknologia muutoksen ajurina tuottaa uhkia ja mahdollisuuksia | 31 |
| 5.1.4 | Peruskoulu ja strateginen johtaminen | 33 |
| 5.2 | Skenaariot peruskoulun tulevaisuudesta opettajan työn näkökulmasta | 34 |
| 5.3 | Opettajat työnsä uudelleenorganisoiijina | 36 |
| 5.3.1 | Miten turvata tasapuoliset mahdollisuudet oppimiseen ja opettamiseen? | 38 |
| 5.3.2 | Miten opettajan työtä pitäisi organisoida, resursoida ja kehittää? | 40 |
| 5.3.3 | Miten teknologiasta on oppimisen ja opettajan apuriksi? | 43 |
| 6 | Pohdinta | 46 |
| | Lähteet | 52 |
| | Liitteet | 58 |
| | Liite 1. Haastattelurunko | 58 |

1 Johdanto

Opetus- ja kulttuuriministeriön tammikuussa 2023 julkaisema *Sivistyskatsaus* ja sen esittelemä tilannekuva kirvoittivat julkisuudessa paljon keskustelua koulutuksesta ja edelleen suomalaisesta peruskoulusta. Katsauksessa (Kalenius 2023, tiivistelmä) suomalaisen sivistyssektorin kehityksen nähdään jakautuvan kahteen päävaiheeseen, joissa 1990-luku toimii vedenjakajana, jonka jälkeen julkiset panostukset koulutukseen ovat hitaasti laskeneet, ja sama on käynyt myös nuorten oppimistuloksille ja koulutustasolle. Myös alueelliset ja taustaan liittyvät erot koulutustasossa ja oppimistuloksissa ovat Sivistyskatsauksen mukaan lisääntyneet. Esipuheessaan kansliapäällikkö Anita Lehikoinen (Kalenius 2023, 12) toteaaakin: ”Suomessa sivistykselliset perusoikeudet ovat perustuslailla turvattuja. Lopputuloksia tarkasteltaessa joudumme kuitenkin kovin usein havaitsemaan, että tasa-arvo ja yhdenvertaisuus eivät toteudu.”

Sivistyskatsaus (Kalenius 2023, 10) ei omien sanojensa mukaan pyri tarjoamaan ratkaisuja tunnistettuihin haasteisiin, vaan sen rooli on toimia tilannekuvana sekä käynnistää säännöllisten tilannekuvaselvitysten julkaiseminen. Sivistyskatsauksen tilannekuvan pohjalta kuitenkin herää kysymys, miten negatiivisina pidettyihin kehityskulkuihin pitäisi reagoida, jotta laskevien trendien kurssi saataisiin muutettua.

Käsillä oleva opinnäytetutkimus ei ole vastaus Sivistyskatsauksen esittämiin huoliin, mutta se on yksi yritys osallistua julkiseen debattiin ja ottaa kantaa siihen, miten peruskoulua pitäisi tulevaisuudessa kehittää, jotta se yhtäältä kykenee vastaamaan instituution ulkopuolelta kumpuaviin muospaineisiin, ja toisaalta huolehtimaan jokaisen oppilaan yhdenvertaisista oppimismahdollisuuksista. Otteeltaan tämä opinnäytetyö on tutkimuksellinen ja se kuuluu *tulevaisuuksien tutkimuksen* alaan. Työn tulokset ovat relevantteja koulutussektorilla strategisen johtamisen näkökulmasta. Edelleen aihetta lähestytään *normatiivisesti*, eli työn lopputuloksena esitetään toimenpiteitä ja kehityskohteita, joiden avulla luvussa 5.2 esitettyyn peruskoulun tavoitetilään olisi mahdollista päästä.

Peruskoulu aiheena on erittäin laaja, joten käsittely on rajattu koskemaan opettajia ja heidän näkemyksiään opettajan työstä peruskoulussa. Tällä vastataan mm. Selwynin (2022) esittämään kritiikkiin siitä, että koulutusta kokevassa kehitystyössä herkästi sivuutettaisiin käytännön tason toimijat ja heidän näkemyksensä, ja ratkaisuja etsittäisiin ja muotoiltaisiin insinöörivetoisesti, lähinnä taloudellisten intressien pohjalta. Muun muassa tähän kritiikkiin palataan tarkemmin alaluvussa 2.2.2.

Tulevaisuuksien tutkimuksessa, jota seuraavassa luvussa luotaan yksityiskohtaisemmin, on kyse siitä, että pyritään hahmottamaan ja luomaan uskottavia käsityksiä siitä, millainen tulevaisuus meitä voi odottaa. Keskeinen lähtökohta on se, että voimme itse tässä ja nyt vaikuttaa

tekemillämme valinnoilla siihen, millaiseksi tulevaisuus muodostuu. Tulevaisuus ei toisin sanoen ole ennalta määrätty.

Tulevaisuuksien tutkimuksen haasteena on, ettei sillä ole käytössään dataa tulevaisuudesta. Tämä tarkoittaa sitä, että käsitykset perustuvat menneeseen ja tämänhetkiseen tietoon sekä havaintoihin. Tulevaisuuskuvat eivät olekaan tarkkoja ennusteita vaan käsityksiä, jotka pyrkivät avaamaan ikkunoita erilaisiin mahdollisiin tulevaisuuksiin, ja näitä käsityksiä voidaan edelleen hyödyntää päätöksenteon tukena. Tärkeä työkalu erilaisten tulevaisuuksien hahmottelussa on seurata tässä hetkessä vaikuttavia ilmiöitä sekä näiden ilmiöiden luonnetta ja laatua. Ilmiöistä puhutaan myös *muutosajureina* ja niitä on opittu luokittelemaan *hiljaisiksi signaaleiksi, trendeiksi ja megatrendeiksi*. Tätä käsitteistöä avataan tarkemmin luvussa 3.

Neljännessä luvussa esitellään opinnäytetyössä käytetty metodiikka sekä tutkimuksen toteutus. Lukujen 2 ja 3 tulevaisuuksien tutkimukseen liittyvä käsitteiden määrittely sekä kyseisissä luvuissa muodostunut tilannekuva peruskouluinstituution tulevaisuustyöstä ja strategisesta johtamisesta on toteutettu narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, jonka pohjalta luvussa neljä esitellään myös työn tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset, joihin haetaan vastauksia puolistrukturoitujen teemahaastatteluiden sekä aivoriihityöskentelyn avulla.

Haastatteluihin ja aivoriihityöskentelyyn osallistui yhteensä yhdeksän perusopetuksen ala- ja yläkoulun opettajaa: haastatteluihin kuusi ja aivoriiheen kolme. Haastattelujen tulokset sekä tulosten tiivistymänä muodostuneet peruskouluun opettajien näkökulmasta keskeisesti vaikuttavat kehityskulut sekä edelleen kehityskulkujen pohjalta hahmotellut skenaariot esitellään luvussa 5, tarkemmin alaluvuissa 5.1 ja 5.2.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa selvitettiin työn normatiivisesta luonteesta johtuen sitä, mitä opettajien mielestä pitäisi tapahtua, jotta niin sanottu normiskenaario, jonka lähtökohtana on muun muassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014 löytyvien päätavoitteiden saavuttaminen, voisi toteutua. Tulokset opettajien ehdottamista keinoista esitellään alaluvussa 5.3.

Pohdinnassa luvussa 6 esitetään tutkimustulosten pohjalta tehdyt johtopäätökset ja esitellään opettajan työn näkökulmasta keskeiset kehitystarpeet nykyiselle peruskoululle. Lisäksi reflektoidaan työn tulosten yleistettävyyttä ja merkitystä koulujen johtamisen/kehittämisen kannalta.

2 Tulevaisuuksien tutkimus ja peruskoulu

Tässä luvussa määritellään aluksi, mistä tulevaisuuksien tutkimuksessa on kyse (alaluku 2.1), minkä jälkeen alaluvussa 2.2 käydään lyhyesti läpi suomalaisen koulutusjärjestelmän rakenne ja luodetaan tulevaisuuskuviin roolia ja merkitystä suomalaisessa peruskoulussa ja sen kehittämisessä.

2.1 Tulevaisuuksien tutkimus käsitteenä

Tulevaisuuksien tutkimuksen tieteellinen ja rationaalinen aikakausi alkoi toden teolla toisen maailmansodan jälkeen, kun tulevaisuuksien tutkimus erkani utopioiden, mystiikan ja ennustusten kaltaisista perinteisistä lähestymistavoista. Tälle ensimmäiselle vaiheelle, jota kesti 1960-luvulle asti, oli tyypillistä vaihtoehtoisten tulevaisuuskuviin yleistymisen, teknologinen ennustaminen sekä tutkimusalan ammattimaistuminen. Tulevaisuuksien tutkimuksen toiselle vaiheelle 1970- ja 1980-luvuilla oli puolestaan leimallista liike-elämän vahva mukaantulo, jolloin tulevaisuusajattelu omaksuttiin keskeiseksi osaksi liiketoiminnan päätöksenteon prosesseja. 1990-luvulta tähän päivään tullessa tulevaisuuksien tutkimuksessa korostuu yhä vahvemmin tulevaisuuksien pirstaloituminen ja siitä on tullut yhä korostetummin strategisen suunnittelun työväline. (Son 2015, tiivistelmä.) Tällöin puhutaan esimerkiksi *skenaariotyöskentelystä*, jossa tulevaisuuden arviointiin ja tutkimukseen perustuen organisaatiolle hahmotellaan vaihtoehtoiset tulevaisuuskuvat eli skenaariot. Näistä yksi valitaan/muokataan lopulta organisaation visioksi, ja strategian tehtävä on tämän jälkeen viitoittaa tie vision toteuttamiselle.

Tulevaisuuksien tutkimuksesta käytetään sekä yksiköllistä (*tulevaisuuden tutkimus*) että moniköllistä (*tulevaisuuksien tutkimus*) muotoa ja muodot on edelleen mahdollista kirjoittaa myös yhteen: *tulevaisuudentutkimus* ja *tulevaisuuksientutkimus*. Aallon, Heikkilän, Keski-Pukkilan, Mäen ja Pölläsen (2022, 9–10) mukaan yhteenkirjoitettu muoto on perinteisesti rajoittunut akateemiseen tutkimukseen, ja erikseen kirjoitettu asu on viitannut laajempaan kenttään myös akateemisen tradition ulkopuolella. Tätä nykyä merkitysero on Aaltoon ym. viitaten kuitenkin liudentunut, ja kumpaakin kirjoitusasua tapaa niin akateemisessa kuin laajemmassakin kontekstissa.

Aalto ym. (2022, 9) valottavat myös yksikkö- ja monikkomuodon valintaa: Suomessa yksiköllinen muoto viittaa perinteiseen kirjoitusasuun, jonka rinnalle on tullut moniköllinen muoto ‘tulevaisuuksien tutkimus’ korostamaan erilaisten kehityskulkujen ja tulevaisuuksien mahdollisuutta yhden tietyn tulevaisuuden asemesta. Myös oheisessa työssä pyritään johdonmukaisesti käyttämään moniköllistä kirjoitusasua aina kuin mahdollista, sillä kirjoittajana jaan ajatuksen siitä, että tulevaisuus on avoin. Nykyhetki asettaa lähtökohdan matkalla tulevaisuuteen, mutta tästä ja nyt on mahdollista lähteä moneen eri suuntaan, eikä reittien päämäärä ole valintahetkellä täysin tiedossa.

Tulevaisuuksien tutkimuksessa keskeinen lähtökohta onkin se, että tulevaisuus ei ole ennalta määrätty, vaan voimme valinnoillamme ja teoillamme vaikuuttaa siihen, millaisena tulevaisuus meille avautuu. Tulevaisuudesta ei voi esittää varmoja ennusteita, mutta on mahdollista muodostaa käsityksiä ja mielikuvia sekä hahmotella niiden avulla mahdollisia, todennäköisiä ja ei-todennäköisiä sekä toivottuja ja ei-toivottuja kehityskulkuja. Vaihtoehtoisia kehityskulkuja ja tulevaisuuksia kuvaamalla tulevaisuuksien tutkimuksen tavoitteena on vaikuttaa päätöksentekoon mm. herättelemällä keskustelua (arvo)valinnoista ja siitä, millainen olisi mahdollisimman toivottava tulevaisuus. (Turun yliopisto 2023.) Kuten Ritalahti (2021) huomauttaa, merkillepantavaa on, ettei tulevaisuuksien tutkimuksella ole käytössään mitään varsinaista dataa tulevaisuudesta, vaan käsitykset perustuvat eilisen ja tämän päivän tietoon sekä pohdintaan, miltä nyt tunnistetut ilmiöt voivat näyttää tulevaisuudessa.

Aalto ym. (2022, 10) nostavat esiin sen, että "(t)ulevaisuudentutkimuksessa on tärkeää muutoksen ja muutostekijöiden hahmottaminen". Myös Ritalahti (s.a.) viittaa tulevaisuuden ja muutoksen yhteenkietoutumiseen. Hänen mukaansa on tärkeää analysoida niin muutoksen luonnetta (mistä muutoksessa on kyse?) kuin sen dimensioita kuten sitä, minkä suuruisesta ja laajuisesta muutoksesta on kyse ja kuinka kauan se kestää. Trendien näkökulmasta ajateltuna muutostekijät/-ajurit voidaan jakaa Harmaalan (2023) mukaan

- megatrendeihin (kuten ilmastonmuutos), jotka vaikuttavat jollakin tavalla kaikkiin toimijoihin kaikkialla.
- trendeihin, jotka vaikuttavat rajattuun osaan toimijoita esimerkiksi toimialan tai maantieteellisen sijainnin perusteella.
- hiljaisiin signaaleihin, jotka kuplivat pinnan alla olematta kovin tiedostettuja.

Krznaric (2007, 31) nostaa myös agentin roolin tarkasteluun. Toisin sanoen muutosta ja muutostekijää tarkasteltaessa on tärkeää pohtia myös sitä, kuka tai mikä sen taustalla vaikuttaa ja mitä strategioita on käytetty muutoksen aikaansaamiseksi. Vallan ja resurssien tarkastelu on tässä kontekstissa erittäin oleellista, ja esimerkiksi Suomessa otetaan 1.1.2024 käyttöön lobbarirekisterinäkin tunnettu Avoimuusrekisteri, jonka tarkoitus on tehdä näkyvämmäksi tahot, jotka pyrkivät vaikuttamaan eduskunnan ja ministeriöiden päätöksentekoon (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2023). Vaikutusvaltaisilla toimijoilla on enemmän mahdollisuuksia/resursseja edistää haluamiaan päämääriä ja tätä kautta myös jättää puumerkkinsä tulevaisuuteen. Koulutus ei tästä näkökulmasta ole yhdentekevä sektori, päinvastoin. Koulutuksella ja kasvatuksella pyritään nimenomaan muokkaamaan yksilöitä ja joukkoja kuten Silvennoinen, Kauko ja Varjo (2021a, 25) huomauttavat. Heidän mukaansa kehittyneessä kapitalismissa muokattavista tuotannontekijöistä ja koulutusjärjestelmistä on tullut aina vain tärkeämpiä, minkä seurauksena yhä useammat tahot ovat kiinnostuneita niiden hallinnasta.

Sen lisäksi, että tulevaisuuksien tutkimus on kiinnostunut vaihtoehtoisista tulevaisuuksista, niihin johtavista muutoksista ja muutostekijöistä, kuuluu sen tutkimusalaan miettiä, millaisilla menetelmillä tulevaisuuksien tutkimusta harjoitetaan, ja alan toimijoiden keskuudessa on esitetty useita eri typologioita eli luokittelujärjestelmiä (Börjeson, Höjer, Dreborg, Ekvall & Finnveden 2006, 724). Börjeson ym. (2006, 735–736) käyttävät omassa luokittelussaan kolmea eri skenaariotyyppiä, jotka voivat olla skenaariotyöskentelyssä/tutkimustyössä samanaikaisesti läsnä: näitä ovat *prediktiivinen* (vastaa kysymykseen ‘Mitä tulee tapahtumaan?’), *eksploratiivinen* (vastaa kysymykseen ‘Mitä voi tapahtua?’) ja *normatiivinen* skenaario (vastaa kysymykseen ‘Miten tietty tavoite voidaan saavuttaa?’).

Börjesonin ym. (2006, 726) mukaan prediktiiviset skenaariot pyrkivät ennustamaan, mitä tulevaisuudessa tapahtuu, jolloin ollaan tekemisissä todennäköisyyksien kanssa. Nämä skenaariot ovat edellisiä lainaten tärkeitä pyrittäessä varautumaan tulevaisuuteen sekä siihen, mitä tulevaisuudessa todennäköisesti tapahtuu. Prediktiivisten skenaarioiden luomisessa onkin tärkeää tarkastella kausaliitteja sekä tapahtumien etenemistä historiallisena jatkumona. Eksploratiiviset skenaariot ovat Börjesoniin ym. (2006, 727) viitaten vähemmän lineaarisia, sillä niiden tavoite on valottaa, mikä kaikki tulevaisuudessa on mahdollista. Niiden ajallinen fokus onkin tulevaisuudessa, kun prediktiivisten skenaarioiden lähtökohtana on nykyisyys ja se, mitä tästä hetkestä alkaen todennäköisesti tapahtuu. Kolmas tapa Börjesonin ym. (2006, 728) topologiassa on keskittyä toivottuun tulevaisuuskuvaan ja miettiä, miten tämä tulevaisuuskuva voidaan tavoittaa. Tällöin on kyse normatiivisista skenaarioista, jotka ovat keskeisiä myös tämän työn kannalta.

2.2 Peruskoulu ja tulevaisuuteen varautuminen

Tässä luvussa käydään ensin lyhyesti läpi suomalainen koulutusjärjestelmä, kuntien merkitys koulutuksen järjestäjinä sekä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* rooli peruskoulua keskeisesti ohjaavana asiakirjana. Tämän jälkeen alaluvussa 2.2.2 siirrytään käsittelemään peruskoulua koskevia visiolausumia.

2.2.1 Suomalainen koulutusjärjestelmä pähkinänkuoressa ja opetussuunnitelman rooli

Suomen koulutusjärjestelmä rakentuu varhaiskasvatuksesta, esiopetuksesta, perusopetuksesta vuosiluokilla 1–9 sekä tämän jälkeisestä toisen asteen koulutuksesta (ammattilliset ja/tai lukio-opinnot) ja edelleen korkea-asteen koulutuksesta, jota antavat ammattikorkeakoulut ja yliopistot. Pakollisen esiopetuksen jälkeen oppivelvollisuus alkaa perusopetuksesta ja jatkuu siksi, kunnes henkilö on suorittanut toisen asteen tutkinnon tai saavuttanut täysi-ikäisyyden. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023.)

Merkille pantavaa on, ettei Suomessa ole koulupakkoa, vaan nimenomaan oppivelvollisuus. Vanhemmilla on siis periaatteessa mahdollisuus järjestää lastensa opetus esimerkiksi kotiopetuksena, kunhan opetus seuraa asetettuja vaatimuksia. Käytännössä kotiopetusta saa aniharva oppivelvollinen, ja vuonna 2020 kotiopetuksen piirissä oli 501 henkilöä eli alle 0,1 % peruskouluikäisistä lapsista (Opetushallitus 2021). Näin ollen peruskouluinstituutio on läsnä käytännössä jokaisen Suomessa asuvan lapsen elämässä.

Perusopetuksen järjestäminen on Suomessa ennen muuta kuntien organisoimaa toimintaa. Yksityisen tai valtion ylläpitämissä kouluissa opiskelee peruskoululaisista vain alle 2 % (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023), ja Silvennoinen ym. (2021a, 17) huomauttavat, että Suomessa kuntien hartiat lakisääteisten peruspalveluiden järjestäjinä ovat ylipäänsä poikkeuksellisen leveät, kun niitä verrataan moneen muuhun OECD-maahan. Sittemmin sosiaali- ja terveystyö on siirretty sote-alueiden järjestämisvastuulle, mutta opetus- ja sivistystoimi on edelleen kuntien ja niiden muodostamien yhtymien ytimessä. Muun muassa Sajavaara (2006, 234) huomauttaa, että hallinnon uudistaminen 1990-luvulla siirsi kunnille yhä enemmän päätösvaltaa opetussuunnitelma-asioissa. Käytännössä tämä näkyy esimerkiksi siinä, että kunnat voivat nykyään hyvin itsenäisesti päättää muun muassa koulujensa vieraiden kielten valikoimasta. 1990-luvun alussa luovuttiin myös koulutarkastajien viroista (Helaakoski 2005), ja Lapiolahden (2007, 29) mukaan sääntely kohdennettiin tuolloin tuloksiin niitä tuottavien prosessien asemesta.

Keskeinen koulutuksen järjestäjä ja opettajia ohjaava dokumentti perusopetuksen kontekstissa on *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Se sisältää kuvauksen oppimiskäsityksestä, arvoperustasta ja toimintakulttuurista ja määrittelee kansallisesti tietyt ”perusasetukset”, joita paikalliset toimijat soveltavat omat erityispiirteensä huomioiden. Näin ollen opetussuunnitelman perusteita voidaankin tarkastella strategiana tai ainakin visiona, joka pannaan täytäntöön paikallisissa, koulutuksen järjestäjien laatimissa opetussuunnitelmissa ja lopulta yksittäisissä kouluissa sekä niiden luokkahuonekäytännöissä.

Perusopetussuunnitelman perusteet 2014 sisältää reilut 400 sivua ja se on rakennettu siten, että ennen oppiainekohtaisia sisältöjä ja tavoitteita (määritelty erikseen vuosiluokille 1–2, 3–6 ja 7–9) asiakirja käsittelee perusopetuksen tehtävää, arvopohjaa, toimintakulttuuria ja arviointia sekä laaja-alaista osaamista, jonka oppimista kussakin oppiaineessa tulee edistää. Laaja-alaista osaamista on yhtäältä oppiainerajat ylittävä asioiden hahmottaminen sekä eri oppiaineissa karttuvan tiedon yhdistäminen, minkä lisäksi sen osa-alueita ovat

- ajattelu ja oppimaan oppiminen
- kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
- itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
- monilukutaito

- tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
 - työelämätaidot ja yrittäjyys
 - osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen.
- (Opetushallitus 2023a)

Tekstianalyysi Voyant tool -työkalulla puoltaa Lapiolahden tekemää havaintoa, johon juuri viitattiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 näyttää ohjaavan opetusta, koulutuksen järjestäjiä ja opettajia välillisesti oppilaan kautta. Sana 'oppilas' eri muodoissaan ('oppilasta' 1468 kpl, 'oppilas' 1165 kpl, 'oppilaan' 857 kpl, 'oppilaiden' 832 kpl, 'oppilaita' 574 kpl, 'oppilaat' 310 kpl) on dokumentin yleisin substantiivi, vaikka asiakirjan otsikossa viitataan opetukseen. Sana 'opetus' sen sijaan esiintyy dokumentissa oppilasta harvemmin, eikä yksikään opetukseen viittaava sana ylitä 1000 maininnan rajaa. Voyant toolilla asiakirjasta opetus-sanan yleisimmät muodot ja mainintamäärät ovat: 'opetuksen' 904 kpl, 'opetuksessa' 426 kpl, 'opetus' 341 kpl, 'perusopetuksen' 202 kpl. Opetusta toteuttava opettaja esiintyy vieläkin harvemmin ja yksinkertaisella ctrl+f tekstihaulla löytyy 188 osumaa haulla 'opettaj'.

Kun Voyant toolin avulla tarkastelee tekemisen sanoja eli verbejä huomaa, että yleisin sana ja muoto on 'ohjata' (865 kpl). Tämän jälkeen yleisimmät verbimuodot ovat 'osaa' ja 'käyttää'. Analyysityökalun antaman trendikäyrän mukaan kyseisten verbien käyttö yleistyy asiakirjassa eri oppiaineiden sisältöjen ja tavoitteiden kontekstissa. Esimerkiksi vuosiluokilla 1–2 ympäristöopin tavoitteena on "ohjata oppilaita tuntemaan ja ymmärtämään luontoa ja rakennettua ympäristöä, niiden ilmiöitä, itseään ja muita ihmisiä sekä terveyden ja hyvinvoinnin merkitystä". Vuosiluokkien 7–9 kuvataiteiden kontekstissa taas määritellään, että "Oppilas osaa käyttää tavoitteellisesti erilaisia kuvallisen tuottamisen materiaaleja, tekniikoita ja keinoja kuvailmaisussaan."

2.2.2 Koulu, tulevaisuuskuvat ja niiden luominen

Koulutuspolitiikkaa ohjaavista asiakirjoista hallitusohjelma on hierarkiassa kaikkein arvovaltaisimpia dokumentteja, minkä lisäksi esimerkiksi Sipilän hallitus julkaisi erillisen korkeakouluvision, ja Marinin hallitus antoi eduskunnalle Koulutuspoliittisen selonteon. Poliitiikan suunnittelussa, linjauksissa ja toimeenpanossa hallitusta ja eduskuntaa avustaa Opetus- ja kulttuuriministeriö. Taustalla vaikuttavat myös erilaiset intressiryhmät kuten työmarkkinajärjestöjen ja elinkeinoelämän edustajia, joilla on vakiintunut asema ministeriön eri työryhmien verkostoissa. Yhtäältä etujärjestöjen pyrkimys on saada omia näkökantojaan päätöksenteon agendalle, mutta asiaa voidaan lähestyä myös verkostojohtamisen näkökulmasta, jolloin ministeriön pyrkimyksenä olisi sitouttaa eri tahot politiikkapäätösten läpivientiin ottamalla heidät varhaisessa vaiheessa mukaan valmistelutyöhön. (Silvennoinen ym. 2021a, 17, 19 & 27; Silvennoinen ym. 2021b, 389.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisella Opetushallituksella (OPH) on tutkimuskohteen eli peruskoulun kannalta keskeinen rooli suuntaviivat antavana viranomaisena. Se tuottaa muun muassa ennakointitietoa koulutuksen, osaamisen ja työelämän tarpeista keskipitkällä ja pitkällä aikavälillä yhdessä Osaamisen ennakointifoorumin (OEF) kanssa (Opetushallitus 2023b) ja OPH myös laatii peruskouluja keskeisesti ohjaavan asiakirjan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jota edellisessä alaluvussa parahiksi käsiteltiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 18) kouluille on opetus- ja kasvatustehtävän sekä yhteiskunnallisen ja kulttuuritehtävän ohella määrätty myös tulevaisuustehtävä. Sen mukaan “Perusopetuksessa opitaan kohtaamaan muutostarpeita avoimesti, arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista.” Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 16) tulevaisuudesta puhutaan myös mm. teknologian ja arvojen kontekstissa: “Ihminen kehittää ja käyttää teknologiaa sekä tekee teknologiaa koskevia päätöksiä arvojensa pohjalta. Hänellä on vastuu teknologian ohjaamisesta suuntaan, joka varmistaa ihmisen ja luonnon tulevaisuuden.”.

Erillistä tulevaisuuksien tutkimuksen oppiainetta ei kouluissa kuitenkaan ole, vaan herää kysymys, missä ja miten tulevaisuustehtävä peruskouluissa toteutuu. Viime kädessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista johdettavissa paikallisissa opetussuunnitelmissa, oppimateriaaleissa ja yksittäisten opettajien pedagogisissa valinnoissa ja luokkahuonekäytännöissä ratkennee se, miten ja minkä sisältöisenä tulevaisuustehtävä toteutuu.

Opetussuunnitelmissa näkyy kunkin aikakauden henki ja ideaali. Samalla opetussuunnitelmissa artikuloitu tavoitetilä voi periaatteessa olla kaukanakin siitä, millainen koulu todellisuudessa on. Kouluopetukseen ja -kasvatukseen liittykin ääneen lausumattomia asioita, joista Antikainen, Rinne ja Koski (2021, luku 8) käyttävät *piilo-opetussuunnitelman* käsitettä. Siinä missä koulu julkilausuttuna pyrkii vastaamaan kunkin oppijan henkilökohtaisiin tarpeisiin sekä kunnioittamaan ja arvostamaan kutakin yksilönä, on opetus joukkomuotoista ja se sisältää vaiettuja tavoitteita kuten itsekurin kehittämisen. Kouluissa edellytetään muun muassa viittaamista spontaanin puheen sijaan, paikallaan istumista ja ennaltamäärätyn päivärytmin noudattamista. Mistä julkilausutut tavoitteet ja tulevaisuuskuvat opetussuunnitelmiin ja muihin ohjausdokumentteihin sitten tulevat? Kuten edellä todettiin, niitä valmistellaan Opetus- ja kulttuuriministeriössä sekä Opetushallituksessa, ja viranomaisten vetämissä työryhmissä kuullaan myös ulkopuolisia asiantuntijoita ja intressiryhmien edustajia. Jälkimmäiset myös julkaisevat suoraan sekä median välityksellä omia kannanottojaan koulutukseen liittyen.

Hansen, Sääntti ja Saari (2021, 288) huomauttavat, että teknologiasta ja sen edistämisestä on tullut Suomessakin koulutusta koskevien visioiden vakioiteema. Heidän tutkimustuloksensa perustuvat

Opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen, ammattijärjestöjen, ajatushautomoiden ja vastaavien tuottamien dokumenttien dokumenttianalyysiin. Heidän (Hansen ym. 2021, 289) havaintonsa on, että teksteissä luodaan retorinen asetelma, jossa nykymuotoinen koulu ja oppiminen ovat ajautuneet kriisiin, ja ratkaisuksi tarjotaan huomattavaa suunnanmuutosta teknologian avustamana. Ylipäänsä Hansen ym. (2021, 289–290) kuvaavat eri lähteisiin viitaten sitä, kuinka nykykoulusta maalautuu kuva pölyttyneenä ja vanhentuneena laitoksena, mikä koskee heidän mukaansa digitalisaation ohella myös koulun suhdetta tietoon. Koulussa käsiteltävä tieto nähdään Hansenin ym. analysoimissa dokumenteissa merkityksellisenä ainoastaan koulun omassa kontekstissa, ja visioissa tehdään pesäeroa oppiainerajoihin esittäen tilalle kokonaisvaltaisempia ratkaisuja kuten ilmiöoppimista ja kokemuksellisuutta. Samansuuntaisen havainnon tekee Selwyn (2022, 75), joka on tutkinut muun muassa kasvojentunnistusteknologian käyttöönottoa eräässä australialaisessa koulussa. Myös hän viittaa siihen, että koulujen nähdään jämähtäneen menneisyyden käytänteisiin, mihin ratkaisuksi tarjotaan liiketoiminnasta ammennettujen mallien ja prosessien soveltamista koulujen käytäntöihin ja työntekijöihin.

Koulutusta koskevat visiot rajoittuvat Sántin, Hansenin ja Saaren (2021, 859) sekä Hansenin ym. (2021, 292) mukaan yksin positiivisiin aspekteihin ja ne ovat keskenään hyvin samankaltaisia. Lisäksi visiot näyttävät heidän mukaansa rakentavan vaihtoehtotonta kuvaa tulevaisuudesta, joka perustuu pelottelulle siitä, ettei vanhaan tohdi jämähtää samalla, kun visiot kehottavat tarttumaan muutokseen, jota pidetään vääjäämättömänä. Hieman erilaisen näkymän tarjoaa Nilivaara (2023), joka tuoreessa väitöstutkimuksessaan lähestyi peruskoulun tulevaisuutta Delfoi-paneelin avulla. Hänen (Nilivaara, 2023, 85) mukaansa asiantuntijoiden käsitykset koulun kehittämisestä ovat kyllä keskenään erilaisia ja osin vastakkaisiakin, vaikka opetussuunnitelmatyöhön osallistuvilla on Nilivaarankin mukaan perinteisesti ollut yhtenevä näkemys kehityksen suunnasta. Suurin yksituumaisuus asiantuntijoiden keskuudessa vallitsee Nilivaaraan viitaten laaja-alaisen osaamisen merkityksestä ja tarpeesta.

Sántti ym. (2021, 871) nostavat esiin huolen siitä, että peruskoulun rooli typistyy visioissa talouden ja työelämän tarpeiden toteuttamiseen sen sijaan, että koulu nähtäisiin uusien tulevaisuuksien eturintamassa. Koulun tehtäväksi jääkin heidän mukaansa tällöin yksin reagoida yhteiskunnalliseen muutokseen sen sijaan, että se asemoitaisiin visioissa aktiiviseksi toimijaksi. Mutta kuinka muutosherkkä koulu lopulta on? Nilivaara (2023, 96) viittaa siihen, että peruskouluun kohdistuu tällä hetkellä monenlaisia toiveita ja odotuksia, ja kehittäminen on paineista. Samalla hän kuitenkin huomauttaa, ettei peruskoulu historiallisesti tarkasteltuna ole ollut kovin altis muutoksille, mikä voi osaltaan johtua Nilivaaran, Vainikaisen, Soinin ja Oinaan (2022, 321) huomioimasta seikasta, ettei ylätasolla tapahtuvasta ohjausdokumenttien muuttamisesta suinkaan automaattisesti seuraa peruskoulun toimintatapojen ja -kulttuurin muutosta, sillä koulussa toimivien

ihmisten arvot, katsantokannat ja tavat eivät muutu käden käänteessä. Näin koulun historian saatossa muovautuneet perinteet siirtyvät makrotason ohjauksesta huolimatta seuraaville sukupolville. Lisäksi Nilivaara (2023, 89) korostaa koulun systeemistä luonnetta ja toteaa sen olevan kompleksinen. Tällöin yhdestä vinkkelistä hyvältä vaikuttava ratkaisu voikin olla uhkaava järjestelmän toiselta laidalta tarkasteltuna.

Myös Selwyn (2022, 83–84) kiinnittää Sántin ym. tapaan huomiota muutoksen toimeenpanijoihin ja huomauttaa, että opettajien ja oppilaiden tarpeet tullaan jäämään talous- ja insinöörivetoisessa kehittämisessä jalkoihin. Hän huomauttaa automatisoidusta läsnäolokontrollista kasvojen tunnistusteknologian avulla, että sen ajatellaan vapauttavan opettajien aikaa turhasta työstä olennaiseen eli opettamiseen, vaikka luokkahuonekontekstissa nimilistan läpikäyminen on oppitunnin aloittamiseen kuuluva rituaali, jonka aikana opettajalla on mahdollisuus havainnoida ryhmän tunnelmaa ja samalla oppilailta on hetki aikaa rauhoittua ja orientoitua opetustuokion aloittamiseen. Selwyn esittääkin kiinnostavan kysymyksen: Millaisia järjestelmiä ja ratkaisuja saisimme, jos niiden kehittämisessä pääasiallisena tavoitteena olisikin toimintojen tehostamisen sijaan luoda huolenpitoa?

Koulutusta ohjaavien ja kehittävien dokumenttien sekä visioita koskevien julkilausumien yhtenä ongelmana voidaan nähdä niiden ympäröivä ympäristö. Nilivaara (2023, 97) esimerkiksi huomauttaa, että nykyiset paikalliset opetussuunnitelmat soveltuvat verrattain kehnosti arjen työvälineiksi niiden abstraktin otteen vuoksi. Nilivaara esittääkin, että opetussuunnitelman perusteet laaditaan selkeiksi ja konkreettisemmin ohjaaviksi kuitenkin niin, että ne sallivat paikallisen liikkumavaran. Samaan problematiikkaan viittaavat myös Sántti ym. (2021, 872) todetessaan, etteivät heidän analysoimansa dokumentit tarjoa käytännön ratkaisuja vaan pyrkivät herättelemään, jopa provosoimaan, koulutuksen järjestäjiä ja opettajia, joiden tulisi tarttua toimeen ja toteuttaa uudistuminen autonomisina toimijoina ilmeisen itseohjautuvasti. Hansen ym. (2021, 31) puolestaan ilmaisevat huolensa siitä, ettei kouluja pitäisi rasittaa tulevaisuuskuvilla, jotka eivät huomioi koulujen esimerkiksi luokkiin, erillisiin oppiaineisiin ja lukujärjestyksiin perustuvaa rakennetta. Tällöin uhkana on heidän mukaansa puuhastelu, joka on pois perusasioiden opettelusta.

Jos tässä luvussa esitettyä tarkastellaan luvussa 2.1 viitattuun Börjesoniin ym. (2006) ja siihen, kuinka tulevaisuuksia voidaan lähestyä kolmelta eri kantilta, vaikuttaa siltä, että peruskoulun tulevaisuutta määrittelemään ja linjaamaan pyrkivät visiot tarkastelevat koulujen tulevaisuutta ennen muuta normatiivisesti eli toivotusta tulevaisuuskuvasta lähtöisin. Ne maalaavat kyllä tavoitellun näkymän, mutta jäävät siltä osin vajaiksi, etteivät ne määrittele konkreettisia askelmerkkejä tai osoita tarvittavia resursseja. Hansenin ym. edellisen tekstikappaleen lopussa esittämä huoli puolestaan havainnollistaa sitä, etteivät visiot ota tarkastelussaan huomioon koulujen kehityksen historiallista jatkumoa eli tulevaisuuden luotauksen prediktiivistä aspektia.

Visiot myös näyttäisivät jättävän paitsioon tulevaisuuden tarkastelun eksploratiivisen luonteen artikuloidessaan vain yhden mahdollisen tulevaisuuden useiden mahdollisuuksien joukosta. Todellisuudessa kouluissa kuitenkin vallitsee arvojen sekametelisoppa, ja niin henkilökunnan, oppilaiden kuin heidän vanhempiensakin keskuudessa lienee henkilöitä, jotka eivät henkilökohtaisella tasolla allekirjoita esimerkiksi opetussuunnitelmaan valittua arvopohjaa ja/tai tulevaisuuden näkymää.

3 Megatrendit, trendit ja heikot signaalit vihjeinä tulevaisuudesta

Edellä kuvattiin tulevaisuuden tutkimusta ja tulevaisuuskuvioiden esittämistä peruskoulun ja koulutuksen kontekstissa yleisellä tasolla. Käsillä olevassa luvussa tarkastelu keskittyy konkreettisemmin siihen, miten tulevaisuudesta on mahdollista muodostaa valistuneita käsityksiä. Alaluvussa 3.1 esittelen Future Signals Sense-Making Framework -viitekehyksen ja käsitteet *megatrendi*, *trendi* ja *heikko signaali*. Tämän jälkeen alaluvuissa 3.2 ja 3.3 pohditaan ennen muuta Sitraan ja Nilivaaraan ym. (2022) tukeutuen, mitä nämä suomalaisen peruskoulun kontekstissa ovat ja millaisia skenaarioita näiden pohjalta on tähän mennessä esitetty.

3.1 Future Signals Sense-making Framework

Tuomo Kousan esittelemän Future Signals Sense-making Frameworkin eli FSSF-viitekehyksen keskiössä ovat

- *heikot signaalit* eli ensihavainnot ja vähemmän tiedostetut intuitiiviset fiilikset siitä, että jotain on tekeillä/liikkeessä,
 - muutokset agentit ja ajurit eli *driverit* sekä
 - *trendit*, jotka kuvaavat selkeästi havaittavia, pitkän aikavälin kehityskulkuja.
- (Kousa, 2010, 45)

Kuten aikaisemmin luvussa 2.1 esitettiin, trendit voidaan vaikuttavuutensa perusteella jakaa edelleen trendeihin ja megatrendeihin. Näistä jälkimmäiset vaikuttaessa kaikkiin toimijoihin maapallolla – niin yksilöihin, yrityksiin kuin yhteiskuntiin – trendien vaikutuksen ollessa megatrendeihin verrattuna rajatumpi. Toki megatrenditkään eivät vaikuta kaikkiin toimijoihin yhtäläisellä tavalla tai intensiteetillä. Harmaala (2023) kuvaa sitä, kuinka yksi toimija lähestyy esimerkiksi ilmastonmuutosta riskinä ja riskienhallinnan näkökulmasta, kun toinen näkee siinä potentiaalia täysin uudenlaiseen liiketoimintaan. Oma positio esimerkiksi maantieteellisesti ja/tai käytössä olevien resurssien näkökulmasta vaikuttaa siihen, millaisen katsantokannan toimija ottaa.

Kousa (2010, 45–46) jakaa FSSF-viitekehysessään trendit, driverit ja heikot signaalit kehityksen lineaarista jatkumoa ylläpitäviksi tai sitä estäviksi/hajottaviksi voimiksi. Näin jaoteltuina viitekehysessä on kuusi kategoriaa, joiden perusteella tulkita ilmiöitä. Ensin määritellään se, onko havainto (esimerkiksi lakialoite, arvoissa tai kulutustottumuksissa tapahtuva muutos, uusi innovaatio jne.) luonteeltaan jotakin olemassa olevaa tai toivottua/tavoiteltua kehityskulkua edistävä vai sitä hidastava/estävä asia. Tämän jälkeen havainto luokitellaan edelleen joko trendiksi, driveriksi tai heikoksi signaaliksi.

Käsillä olevassa työssä Kousalta on omaksuttu etenkin ilmiöiden luonteen tarkastelu jaottelun kehitystä edistävä – estävä perusteella.

3.2 Peruskoulu ja aikamme megatrendit ja trendit

Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra julkaisi parahiksi Megatrendit 2023 saatesanoilla “Näitä kehityskulkuja emme voi ohittaa” (Wartiovaara, Aspivaara & Nylund 2023). Sitra määrittelee tässä yhteydessä megatrendit muutosten laajoina kaarina, jotka “auttavat ymmärtämään yllätysten aikaa ja suuntaamaan katsetta pidemmälle tulevaisuuteen”. Muutosten laajojen kaarien ymmärtäminen on Sitran mukaan tärkeää, koska yllätykset eivät kehkeydy tyhjiössä, vaan niiden pohjalta löytyy aina pidempiaikaisia muutoksia. Nämä tulevaan muutokseen ja mahdollisiin yllätyksiin vaikuttavat megatrendit ovat Sitraan mukaan tällä hetkellä:

1. Luonnon kantokyvyn mureneminen
2. Hyvinvoinnin haasteet kasvavat
3. Demokratian kamppailu kovenee
4. Kilpailu digivallasta kiihtyy
5. Talouden perusta rakoilee

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan edellä listattuja megatrendejä kirjallisuuden ja etenkin Nilivaaran (2023) sekä Nilivaaran ym. (2022) Delfoi-paneelin avulla peruskoululle muotoilemien skenaarioiden avulla. Nilivaaran skenaariot ovat työni kannalta keskeisiä aiheen samankaltaisuuden ja toisaalta niiden tuoreuden vuoksi. Ne myös ottavat huomioon yhteisön mahdollisuuden tehdä valintoja, joten Nilivaaran ym. skenaariot eivät ainoastaan piirrä tulevaisuuskuvaa sen perusteella, että edellä listatut megatrendit vaikuttaisivat yhteiskuntaan luonnonlakien kaltaisina pysyvinä asiantiloina. Tärkeää on samaan hengenvetoon todeta, etteivät Nilivaara ym. itse pohjaa työtään kyseisille Sitran megatrendeille. Nähdäkseni on kuitenkin kiinnostavaa peilata skenaarioita kehityskulkuihin, joiden yhteiskunnassa ajatellaan tällä hetkellä vaikuttavat kaikkiin toimijoihin tavalla tai toisella.

3.2.1 Digikoulua talouden ja työelämän ehdoilla

Luvussa 2.2 viitattiin Hanseniin ym. (2021), joiden mukaan teknologiasta on tullut suomalaisten kouluvisioiden vakioaiheita. Näin ollen Sitran megatrendeissään esiin nostama digivallan ulottuvuus lienee oleellinen myös peruskoulun kontekstissa. Esimerkiksi Lempisen ja Seppäsen (2021, 76) mukaan on perusteltua otaksua, että uusi “digitaalisuuteen nojaava koulutusliiketoiminta (...) tuottaa uudenlaisia toimintatapoja ja hallinnan mekanismeja peruskouluun ja siksi vaikuttaa koulutuspolitiikkaan”. Opetus- ja kulttuuriministeriön alullepanemaa EduCloud Alliancea (ECA), jonka tavoitteena on “avoimen koulutuspalvelun standardin luominen” (EduCloud Alliance

2023), tutkiessaan Lempinen ja Seppänen (2021, 88, 93 & 104) muun muassa havaitsivat, että standardin luomiseen pääsee kyllä periaatteessa kuka tahansa vaikuttamaan, mutta käytännössä toimintaa säätelevässä johtoryhmässä edustettuina ovat ennen muuta toimijat, jotka ovat myös johtavassa asemassa Suomen oppimateriaalimarkkinoilla. Lisäksi he havaitsivat ECA:n olevan sitoutunut liiketoiminnallisiin päämääriin pedagogisten seikkojen jäädessä varjoon. Näistä lähtökohdista käsin avoimen standardin luominen toimii Lempisen ja Seppäsen mukaan ennen muuta markkinoiden avaamiseksi.

Hieman toisesta näkökulmasta tarkasteltuna Silvennoinen ym. (2021b, 388) huomauttavat, ettei koulutuksen järjestäjien ja yritysten välinen yhteistyö ole valtakunnallisesti säädeltyä toimintaa, minkä seurauksena kuntakohtaiset erot voivat muodostua huomattaviksi ja vaikuttaa edelleen koulujen eriytymiseen. He myös toteavat, että julkinen valta näyttää avanneen koulujen toimintaympäristön tahoille, joiden läsnäolo kaventaa sen omaa valtaa.

Nilivaaran ym. (2022, 322) esittämä peruskoulua koskeva skenaario *Fiksut pärjää aina – Tarina polarisaatiosta* linkittyy edellä työssäni ja tässä luvussa kuvattuihin teemoihin ja Sitrankin nimeämiin megatrendeihin. Nilivaaran ym. skenaariossa roolinsa on niin digitalisaatiolla, siihen ja muuhun yhteiskunnalliseen muutokseen linkittyvällä vallanjaolla sekä väestön ikääntymisellä ja julkisen talouden kantokyvyllä. Skenaariossa lähtökohtana on, että yhteiskunnallista päätöksentekoa ohjaa taloudellisen kasvun tavoittelu ja edelleen talouskasvun kannalta keskeisinä pidetyt taidot. Skenaariossa yksilöt kilpailevat keskenään ja jakautuvat yhtäältä menestyjiin ja toisaalta syrjäytymisen kynnyksellä oleviin tai jo luovuttaneisiin. Tällaisessa toimintaympäristössä opetuksen järjestämiseen vaikuttaisivat Nilivaaran ym. (2022, 322–323) mukaan voimakkaasti muun muassa vanhempien mielihalut, ja koulutuspolut voisivat eriytyä jo varhaisessa vaiheessa henkilökohtaisten vahvuuksien, mielenkiinnon sekä mahdollisuuksien perusteella. Skenaariossa digitalisaatio vauhdittaa oppimisen henkilökohtaistumista ja kukin edistyy tavallaan kaupunkien ohella myös maaseudulla, jossa koulut ovat fyysisinä paikkoina lakanneet olemasta yhtäältä väestökehityksen toisaalta kuntien kurjan taloustilanteen vuoksi. Skenaariossa keskeistä on oppimisen kaikkiallisuus ja globaali verkottuminen – kukin oppija tuo virtuaaliseen verkostoon osaamisensa, jota käytetään reaali maailman ilmiöiden selvittämiseen ja ongelmien ratkaisemiseen.

Toteutuakseen tämän kaltainen oppiminen vaatii korostettua itseohjautuvuutta, ja jakaa näin entisestään oppijoita pärjääjiin ja tukea tarvitseviin. Oppimisen seurantaan on syntynyt digitaalisia analyysityökaluja, jotka raportoivat edistymisestä niin lapselle/nuorelle itselleen kuin tämän huoltajille. Massadataa hyödynnetään erilaisissa vertailuissa, ja opettajankoulutuksessa keskitytään verkkopedagogiikkaan, mikä kasvattaa miesten kiinnostusta opettajanuraa kohtaan. Julkisten toimijoiden ohella huoltajat voivat skenaarion kuvaamassa toimintaympäristössä hankkia koulutuspalveluita myös yksityiseltä sektorilta ja ylikansallisilta toimijoilta. Lisäksi laajoista

oppiaineisiin perustuvista opetussuunnitelmista on Suomessa luovuttu, koska ne yhtäältä uuvuttivat opettajat ja toisaalta niiden artikuloimat tavoitteet jäivät riittävässä määrin saavuttamatta. Opetussuunnitelmien virkaa hoitavatkin tulevaisuuskompetenssit, jotka muotoillaan kansainvälisten organisaatioiden tuottamien suositusten pohjalta. (Nilivaara ym. 2022, 323–324)

Skenaarion otsikonkin mukaisesti Nilivaaran ym. muotoilemassa tulevaisuuskuvasa menestyjät pärjäävät omillaan digitaalisten työkalujen, virtuaalisten yhteisöjen ja huoltajiensa tuella. Opettajien työn kannalta olennainen huomio on, että heidän roolinsa olisi korostetusti keskittyä tukea tarvitsevien oppilaiden auttamiseen mm. sellaisten taitojen opettamisessa ja vahvistamisessa, joita itseohjautuvassa ja henkilökohtaistuneessa oppimisessa tarvitaan. Sen sijaan opettajien merkitys opetussuunnitelman tulkitsijoina ja oppimisen ohjaajina hämärtyy, ja myös lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen tukeminen jäävät Nilivaara ym. (2022, 325) mukaan varjoon.

Myös Nyysölä ja Kumpulainen (2020, 15) viittaavat opettajan työnkuvan muutokseen. Heidän raportissaan opettaja muuttuu tiedonjakajasta valmentajaksi, joka keskittyy oppimisprosessien henkilökohtaiseen tukemiseen ja oppilaiden motivoimiseen, missä opettajalla on tukena teknologisia apuvälineitä. Varpasen, Laherron, Hilpön ja Ukkonen-Mikkolan (2022, 11) tutkimuksen perusteella Nyysölä ja Kumpulaisen esittämä näkymä korreloi opettajien omien käsitysten kanssa. Varpanen ym. tutkivat opettajien tulevaisuuskuvia omaan toimijuuteensa liittyen, ja keskeisinä kronotyyppeinä tutkimuksessa nousivat esiin yksilöllisen/henkilökohtaisen oppimiskäsityksen korostuminen, edellisen toteuttaminen teknologia-avusteisesti sekä opettajan roolin muuttuminen valmentavaksi. Varpanen ym. (2022, 11) tunnistivat edelleen kaksi erilaista orientaatiota siinä, kuinka opettajat suhtautuivat kronotyyppeihin: toisen näkivät itsensä osana kehitystä, toiset asemoivat itsensä oppositioon.

Nilivaaran ym. (2022) esittämässä *Fiksut pärjää aina* -skenaariossa, koulun arvo on ennen muuta välineellinen ja rooli reaktiivinen, sillä koulua pidetään keinona saavuttaa tiettyjä kompetensseja tulevaisuuden työ- ja talouselämää ajatellen. Kousan FSSF-viitekehukseen aseteltuna muutos on tällöin koulun näkökulmasta ennen muuta työntävää eli instituutiota pakottavaa, ja muutos tapahtuu ilman että se olisi instituution sisäsyntyistä tai tavoittelemaa kehitystä tukevaa. Toisaalta Varpasta ym. sivuten olennaista on myös se, kuinka opettajat positioituvat erilaisten kehityspotentiaalien ja -mahdollisuuksien avaruudessa.

Nilivaaran ym. skenaarion pohjalta on kuitenkin olennaista pohtia, toivotaanko peruskoulun kehittyvän skenaariossa esitettyyn suuntaan ja missä määrin. Halutaanko koulun olevan yhteiskunnallista yhtenäisyyttä ja tasa-arvoa luovan vain sitä hajottavan kehityksen näyttämö? Toisaalta voisiko peruskoululla olla omaehtoisia päämääriä, joissa teknologinen kehitys ja

digitalisaatio voisivat toimia vetäjinä eli avustavina muutosajureina niin opettajan työtä kuin yksilöllisiä oppimistarpeita oikealla tavalla tukien?

Fiksut pärjää aina -skenaarion täysivaltaista toteutumista jarruttanee se, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa julkilausuttujen tehtävien ohella peruskoulua voidaan pitää myös lasten ja nuorten säilytyspaikkana, joka vapauttaa heidän vanhempansa kaitsemisesta tuottavaan työhön. Tämä näkökulma perustuu sosiologi Pierre Bourdieun selitysmalliin ja kontrollinäkökulmaan koulusta. (Antikainen ym. 2021, luku 3.2.) Koronan aiheuttaminen koulusulkujen yhteydessä tämänkin tehtävän merkitys huomattiin, kun vanhemmat koettivat simultaanisti hoitaa työtehtäviään ja ohjata lastensa etäopiskelua.

Yksi konkreettinen esimerkki juuri nyt vaikuttavasta teknologisesta ilmiöstä, joka vaikuttaa myös peruskoulussa, on tekoäly ja siihen pohjautuvat sovellukset kuten Chat GPT. Se kykenee jo generoimaan varsin kelvollisia faktatekstejä. Sivutetaanko näiden käyttö peruskouluissa ja palataan esimerkiksi ainekirjoituksessa yksin kynällä-paperille-oppitunnilla -käyttöliittymään, vai aletaanko tekoälyn käyttöä systemaattisesti opetella ja opettaa koulussa? Edelleen on kiinnostavaa miettiä, kenen tehtävä on ratkaista se, kuinka tekoälyn kanssa kouluissa eletään ja miten sitä voitaisiin menestyksellä soveltaa opetukseen ja oppimiseen: onko se yksittäisen opettajan, koulutuksen järjestäjän vai vielä ylemmän tason kuten Opetushallituksen kontolla vai tapahtuuko kehittäminen yksityisten teknologiayritysten toimesta? Mitä kouluista irrallisemmalla tasolla kehittäminen tapahtuu, sitä suurempa vaarana piilee, ettei opettajien ja oppilaiden ääni tule kehitystyössä riittävästi kuulluksi kuten luvussa 2 esitettiin. Toisaalta asian jättäminen yksin koulujen ja opettajien harteille tuo mukanaan riskejä mm. tasavertaisuuden sekä työn kuormittavuuden näkökulmista.

3.2.2 Jos megatrendien osoittamat riskit eivät toteudukaan...

Päätös yhtenäiskoulu- eli peruskoulujärjestelmän luomisesta Suomessa vaati aikanaan riittävää poliittista yksituumaisuutta, sillä mittavan uudistuksen valmistelu ja toteuttaminen ei käynyt yhden eikä kahdenkaan vaalikauden aikana uudistuksen vaikuttavuuden seurannasta puhumattakaan. Ylen Poliitikkaradiossa (2023) haastatellun Opetus- ja kulttuuriministeriön neuvottelevan virkamiehen Aleksi Kaleniuksen mukaan kesti vähintään kahdeksan vuotta, ennen kuin yhtenäiskoulu-uudistuksen vaikutukset alkoivat näkyä, ja sama vaikutusten ilmaantumisen viive pätesi hänen mukaansa myös nykyisiin koulu-uudistuksiin.

Peruskoulu on esimerkki siitä, että suurten yhteiskunnallisten uudistusten toteuttaminen vaatii pitkää, vaalikaudet ylittävää aikajännettä sekä kykyä yhteistyöhön, mutta Sitra (2023) povaa päinvastaista: luottamus rapautuu, päätöksenteko on lyhytjänteistä ja siihen linkittyä informaatiovaikuttamista. Perusopetuksen kannalta tämä ei lupaa hyvää, sillä kuten Salminen

(2020, kappale 11) ja Nilivaara (2023, 89) tahoillaan toteavat, koulu on mutkikas systeemi. Koulu muistuttaa viheliäistä ongelmaa, jonka yhtä osaa muuttamalla voidaan saada aikaan arvaamattomia ja ei-toivottuja muutoksia sen toisessa osassa. Salminen (2022) kritisoikin sitä, että koulutuspolitiikka on hallituskausittain tempoilevaa, ja koulukokeiluja vaivaa hänen mukaansa trendien myötäily sekä uudistusten tekeminen ilman konkreettista näyttöä niiden käyttökelpoisuudesta koulujen kontekstissa. Avokonttorimaiset luokkahuoneratkaisut toimivat esimerkkinä tästä.

Skenaariossa *Voimaantumisesta vastuunkantoon – Ajan virrassa avoimesti* Nilivaara ym. (2022, 326–327) piirtävät kuitenkin toiveikkaamaan tulevaisuuskuvan. Skenaarion keskeisinä lähtökohtina ovat maltillinen talouskasvu, syntyvyyden tasainen nousu sekä kyky ja keinot vastata kestävyyshaasteisiin. Näiden voi ajatella toimivan skenaariossa tasa-painottavina ja vastakkaisasettelua/kamppailua suitsivina tekijöinä. Suomalaisessa yhteiskunnassa arvostetaankin skenaarion mukaan laajasti yhteisöllisyyttä ja vastuullista toimintaa. Koulujen kontekstissa nämä oletukset tarkoittaisivat kouluverkkoa, joka on säilynyt myös maaseudulla. Ei ainoastaan virtuaalisina oppimisverkostoina vaan konkreettisina seininä ja opettajina. Koulut ovat laajalti verkottuneita ja toimivat tiiviissä yhteistyössä kotien kanssa. Koulu havainnoi aktiivisesti ympäristöönsä ja reagoi sen tarpeisiin, mutta myös sillä itsellään on arvojohtajuutta. Makrotason ohjaus on vähentynyt, laajoista opetussuunnitelmista on luovuttu ja niiden tilalle on tullut noin joka toinen vuosi päivittyvä asiakirja, jonka täytäntöönpanossa koulutuksen järjestäjillä ja opettajilla on paljon toimivaltaa. Opettajan työ on houkutteleva ammatti ja konkreettisesti opettajuudessa siirrytään kohti yhteisopettajuutta yksin puurtamisen sijaan. Oppiaineista tiedon jäsentäjinä ei ole täysin luovuttu, mutta oppimisten keskiössä ovat tulevaisuudessa tarpeelliset laaja-alaiset taidot.

Ajan virrassa avoimesti -skenaariossa koulut ja opettajat ovat muutoksen ytimessä. Heidät nähdään proaktiivisina toimijoina, jotka havaitsevat toimintaympäristön muutoksia ja osaavat kehittää ja sopeuttaa toimintaansa muuttuvissa olosuhteissa. Skenaario myös haastaa luvun 3.2 alussa luetellut Sitran megatrendit esimerkiksi kantokyvyn romahtamisesta, hyvinvoinnin ja demokratian haasteista sekä talouden perustan horjumisesta. Skenaarion toteutumisen kannalta tai sitä tavoiteltaessa vaikuttaakin ensiarvoisen tärkeältä kyetä aikaansaamaan sosiaalisesti ja ympäristölle kestävä sekä vahva (julkinen) talous sekä jaettu näkemys tulevaisuudesta kauas toisistaan ajautuneiden leirien sijaan. Toisin sanoen ns. parempaa koulua haviteltaessa olisi kyettävä estämään edellä kuvattujen megatrendin vaikutusta ja löytämään keinoja toisenlaisen kehityksen aikaansaamiseksi.

Tämä herättää kysymyksen '*miten?*', ja alleviivaa samalla sitä, ettei muutosta voida ujuttaa kouluun abstraktein strategiateksteihin ja visiolausumiin, mikä luvun 2 perusteella näyttäisi olevan laajalti vallitseva todellisuus. Pikemminkin muutoksen aikaansaaminen vaatisi taloudellisten,

rakenteellisten ja toimintakulttuuristen edellytyksien huomioimista ja saattamista muutosta tukevaan asentoon. Nilivaara (2023, tiivistelmä) itse toteaa, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista löytyvät kyllä elementit koulun tavoiteltuun muutokseen, mutta koulujen tilanne ei kaikinensa vastaa kuvattua tilannetta. Nilivaara peräänkuuluttaakin riittäviä resursseja (ennen muuta aikaa ja tutkimusperusteista kehittämisosaamista), vahvaa toimintakulttuurin johtamista sekä koulun systeemisen luonteen ymmärtämistä.

Kousan FSSF-viitekehyksen puitteissa talouden perustan horjumisen ja edelleen hyvinvoinnin haasteet sekä demokraattisen päätöksenteon polarisoituminen ovat peruskoulun kontekstissa hajottavia muutosvoimia. Opetussuunnitelman perusteissa hahmoteltujen tavoitteiden kuten inklusion toteutuminen vaikeutuu, jos ja kun julkinen talous jakaa resurssien sijaan niukkuutta tai yhteiskunnalliset (mukaan lukien koulun) päämäärät ja tavoitteet määritellään jatkuvasti uudelleen. Tämä muun muassa siksi, ettei koulu todellisuudessa ole nopea muutosliikkeissään ja muutosten vaikuttavuus näkyy useiden vuosien viiveellä kuten aikaisemmin lähteisiin viitaten esitettiin.

3.2.3 Keskusjohtoisuudella kohti opettajien työhyvinvointia ja yksilöllistä oppimisen tukea

Kotipesä maailman myllerryksessä luo turvaa uupuneille -skenaario perustuu keskusjohtoisuuden lisääntymiselle opettajan autonomian kaventuessa. Lähtökohtana on, että suomalaisessa yhteiskunnassa korostuvat koronapandemian jälkeen arvoina turvallisuus, pysyvyys ja keskinäinen yhteys. Skenaariossa työtä ei riitä kaikille, mutta kansalaispalkka takaa tietyn perusturvan kaikille. Koulutuksella halutaan turvata tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiseen ja sivistykseen, ja koulutukseen on löytynyt riittävä rahoitus vaikeasta taloustilanteesta huolimatta. Etätyön myötä kaupungistumiskehitys on skenaariossa lakannut. Päinvastoin perheitä muuttaa maalle, ja kouluverkko toimii myös maaseudulla. Opettajan työn kannalta olennaista on, että opettaja keskittyy opettamiseen – kehittäminen tapahtuu toisaalla. Kansallinen opetussuunnitelma onkin voimissaan. Se suitsii muun muassa ryhmäkokoja, mikä mahdollistaa opetuksen eriyttämisen, ja riittävällä resursoinnilla myös inklusio on saatu toimimaan. Opettajien hyvinvointiin kiinnitetään huomiota niin, että esimerkiksi mentorointi ja työnohjaus ovat kaikkien ulottuvilla. Kansallisesta ohjauksesta kertoo myös se, että kaupallisten kustantajien oppimateriaalit tarkastetaan ja käyttöön on otettu kansalliset kokeet oppimistulosten arviointiin, mikä osaltaan helpottaa opettajan työtä. Kouluissa yhteisöllisyys on tärkeää, jokainen oppija saa tarvitsemansa tuen ja digitaalisilla työkaluilla pidetään yllä muun muassa kansainvälisyystaitoja. Opetus organisoituu edelleen eri oppiaineiden ympärille, ja laaja-alaisia taitoja ja esimerkiksi ilmiöoppimista harjoitellaan erillisten teemaviikkojen aikana. (Nilivaara ym. 2022, 329–330)

Nilivaara ym. (2022, 331) toteavat, että tämänkaltainen skenaario, jossa yksilötason tukirakenteet ovat kunnossa, voi siintää tässä ajassa monen mielessä. He ovat kuitenkin huolissaan siitä, ettei

oppimateriaaleihin asti ulottuva keskusjohtoisuus salli riittävää mikrotason soveltamista oppijan parhaaksi, minkä lisäksi laaja-alaisten taitojen oppiminen uhkaa jäädä paitsioon, jos niille varataan pelkät teemaviikot samalla, kun opettamisen painopiste asettuu valmistamaan oppijoita valtakunnallisiin kokeisiin. Toisaalta esimerkiksi Silvennoinen ym. (2021, 393) korostavat koulun merkitystä perustietojen ja -taitojen oppimisessa, joita ilman koululle esitettyjen “uusien oppimis- ja opetustavoitteiden” haltuunotto ei ole mahdollista. He peräänkuuluttavatkin oppimisen kiireettömyyttä ja korostavat koulun roolia rauhoittumisen paikkana.

Suhteutettuna Sitran megatrendeihin näyttää siltä, että esitetyssä *kotipesä*-skenaariossa peruskoulun merkityksestä vallitsee riittävän laaja yksimielisyys, koska siihen on haastavasta taloustilanteesta huolimatta satsattu rahaa riittävien tukitoimien aikaansaamiseksi. Tämä näyttäytyy vastakohtana kvarttaalitaloudelle ja päätöksenteon lyhytjänteisyydelle. Ylipäänsä koulu nähdään skenaariossa yhteiskunnallista yhteenkuuluvuutta tuottavana toimijana eli polarisaatiota ehkäisevänä voimana.

3.3 Peruskoulu ja heikot signaalit

Siinä missä megatrendit luvussa 3.2 määriteltiin Sitran julkaisuun viitaten muutoksen suuriksi kaariksi, jotka väistämättä vaikuttavat eri toimijoihin tavalla tai toisella, ovat *heikot signaalit* (myös *hiljaiset signaalit*) vaikeammin havaittavia pinnanalaisia virtauksia, joilla on potentiaalia kasvaa kehitykseen pitkällä aikavälillä vaikuttaviksi trendeiksi ja megatrendeiksi. Toisaalta ne voivat myös hiipua ja jäädä vaikutuksiltaan vähäisiksi.

Dufva (2018) määrittelee heikon signaalin merkiksi “mahdollisesti nousevasta teemasta, joka saattaa olla tulevaisuudessa merkittävä”. Wartiovaaralle (2022) heikot signaalit taas ovat “muutoksen ensioireita”, joiden tulkinta riippuu tulkitsijasta. Yhdelle heikot signaalit tulevat yllätyksenä, toiselle mitään yllätysmomenttia ei ole. Niin tai näin Wartiovaaran mukaan heikot signaalit haastavat ajattelua: ne mahdollistavat katseen avartumisen ja entistä monipuolisempien tulevaisuusolettamusten – siis toisenlaisen arjen – ajattelemisen.

Sitran julkaisemassa raportissa *Heikot signaalit 2022 – Tarinoita tulevaisuuksista* (Dufva & Rowley 2022) pohditaan työelämän muutoksen yhteydessä kysymyksiä “Mitä jos työpaikka on hyvinvoinnin keidas?” ja “Mitä jos ei ole työntekijöitä?” Myös Nilivaara ym. (2022) näyttävät huomioineen tämän aspektin etenkin hyvinvoinnin osalta, sillä he nostivat opettajien työoloista huolehtimisen keskeiseksi tekijäksi edellisessä luvussa esitellyssä *kotipesä*-skenaariossa. Kyseisessä skenaariossa lähdettiin myös siitä, että opettajankoulutus koettiin notkahduksen jälkeen jälleen houkuttelevana vaihtoehtona. Mutta entä jos näin ei olekaan ja työntekijöitä ei tulevaisuudessa ole?

Opettajien ammattijärjestön OAJ:n (2021) tekemässä jäsenkyselyssä ennätysmäärä eli lähes 60 % peruskoulun opettajista oli harkinnut alanvaihtoa. Keskeisimpinä syinä aatoksilleen opettajat mainitsivat työn kuormittavuuden, työmäärän kasvun sekä heikon palkkatason. Sittemmin STT teki oman selvityksensä opettajien toteutuneista alanvaihtoista lähestymällä kymmentä Suomen suurinta kaupunkia, ja totesi vaihdosten pysyneen melkolailla ennallaan (MTV Uutiset – STT 2022). Heikkojen signaalien näkökulmasta ei kuitenkaan välttämättä ole keskeistä, onko aavistettu ilmiö jo käynnissä, vaan pikemminkin oleellista on miettiä, mitä jos ilmiö ajan kanssa realisoituu tai vaihtoehtoisesti mitä pitäisi tapahtua, jotta kehityskulku ei realisoidu. Opettajien kyselyssä ilmaisemat ajatukset ovat joka tapauksessa merkki jostakin, vaikka ne eivät vielä kanavoituisikaan laajamittaisesti toiminnaksi.

Jos peruskouluja tulevaisuudessa uhkasi opettajapula, olisi kehitys valtavirtaistuessaan rikkovaa. Esimerkiksi oppilaiden aseman voidaan ajatella heikkenevän, jos opettajien vaihtuvuus on suurta. Tällöin opettaja ei tunne oppilaitaan ja heidän tarpeitaan, eikä pitkäjänteiselle kehittämistyölle esimerkiksi luokan ja koulun ilmapiirin ja/tai työtapojen parantamiseksi ole edellytyksiä. Näin ollen opettajan työn veto- ja pitovoiman pohtiminen hiljaisen signaalin valossa on perusteltua, vaikka alanvaihdot tai opetusalan hakijamäärien romahtaminen eivät vielä näkyisikään laajamittaisesti tilastoissa.

4 Tutkimuksen toteutus

Käsillä olevassa luvussa esitellään ensimmäiseksi teoreettisen viitekehyksen pohjalta syntynyt tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset (alaluku 4.1). Alaluvussa 4.2 kuvataan puolestaan aineistonkeruun menetelmät.

4.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimuskirjallisuuden valossa näyttää siltä, että koulutusta koskevissa visioissa opettajien ääni on jäänyt varjoon. Esimerkiksi Sánttiä ym. (2021) ja Selwynia (2022) lukiessa herää kysymys siitä, kuka lopulta on koulujen muutoksen agentti ja kenen näkökulmasta ja tarpeista lähtöisin koulujen tulevaisuuskuvia maalataan ja muutostarpeita esitetään. Molemmat nostavat esiin sen, että opettajien ja oppilaiden omistajuus ja toimijuus herkästi sivuutetaan ja muutosta perustellaan lähinnä työelämän ja talouden lähtökohdista teknologia- ja markkinavetoisesti (Selwyn 2022, 84; Sántti ym. 2021, 871). Toisaalta edellisten lukujen kirjallisuuskatsauksesta piirtyi esiin myös ristiveto yhtäältä perustietojen ja -taitojen toisaalta tulevaisuudessa vaadittavan laaja-alaisen osaamisen välillä. Etenkin jälkimmäisen toteutumisessa koulun perinteiset rakenteet kuten oppiainerajat nähdään kehittämissisioissa ongelmallisina, mutta samaan aikaan visiot esittävät verrattain vähän konkretiaa koulujen kehittämisen tueksi.

Edellä kuvatun perusteella tutkimusongelmaksi muodostuu *Millainen on peruskoulun tavoiteltava tulevaisuus siellä työskentelevien opettajien näkökulmasta?* Kysymyksen muotoilu viittaa normatiiviseen lähestymistapaan, joka pyrkii sekä esittämään tavoiteltavan tulevaisuuskuvan että viitoittamaan tien tästä hetkestä esitettyyn näkymään.

Opettajien asema koulun yhteiskunnallisen tehtävän toteuttajina on nähdäkseni keskeinen tarkasteltiin heidän rooliaan sitten tiedonjakajina tai oppimisen valmentajina. Suomessa pidetään myös suurella arvolla opettajien korkeakoulutusta, jonka myötä opettajilla on autonomia tehdä pedagogisia valintoja oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Esimerkiksi opetussuunnitelman perusteita lukiessa huomaa, että ne on kirjoitettu prosessiohjauksen sijaan pääosin tuloksista käsin, mihin Lapiolahta (2007) lainaten sekä tekstianalyysiä hyväksikäyttäen alaluvussa 2.2.1 viitataan. Lisäksi alaluvussa 2.2.2 havaittiin Nilivaaraan ym. (2022) nojaten, etteivät koulujen ja opettajien ajatukset ja käytänteet muutu hetkessä, vaikka tähän ylätasoon ohjausasiakirjoilla pyrittäisiin, vaan pikemminkin peruskoulu on *de facto* verrattain resistentti nopeille muutoksille.

Näistä lähtökohdista ammentaen opettajien käsitykset ammattinsa sekä edustamansa instituution luonteesta ja tulevaisuudesta ovat ensiarvoisen kiinnostava ja merkityksellinen tutkimuskohde, ja tutkimuksen tulokset pyrkivät osoittamaan konkreettisia kehityskohteita peruskoulun tulevaisuutta koskevan strategisen suunnittelun ja toimeenpanon toteuttamiseen. Lisäksi peruskoulu vaikuttaa

käytännössä kaikkien Suomessa asuvien lasten ja nuorten sekä heidän perheidensä elämään, mikä korostaa tutkimuskohteen merkitystä.

Tutkimuskysymyksiä, joiden avulla tutkimusongelmaa lähestytään, on kolme:

- Millaisena opettajat näkevät oman työnsä nyt ja tulevaisuudessa?
- Millaisena opettajat näkevät peruskoulun tehtävän nyt ja tulevaisuudessa?
- Millainen rooli teknologialla on opetustyössä nyt ja tulevaisuudessa?

Tutkimuskysymykset heijastelevat sitä, että tulevaisuuden tutkimuksen ja strategisen johtamisen kontekstissa on ensin ymmärrettävä nykytilanne, jotta on mahdollista esittää käsityksiä siitä, millaiseksi tarkastelukohteen tulevaisuus voi muotoutua ja edelleen tehdä tähän käsitykseen nojautuvia valintoja. Tästä syystä kukin tutkimuskysymys sisältää nämä kaksi aspektia.

4.2 Kirjallisuuskatsaus, teemahaastattelu ja aivoriihi aineistonkeruun menetelminä

Tässä opinnäytetyössä hyödynnettiin narratiivista kirjallisuuskatsausta, puolistrukturoitua teemahaastattelua ja aivoriiheä. Nämä menetelmät esitellään kukin erikseen alaluvuissa 4.2.1–4.2.3.

4.2.1 Narratiivinen kirjallisuuskatsaus

Edellä luvuissa 2 ja 3 käsiteltiin tulevaisuuden tutkimusta sekä peruskoulun tulevaisuusvisioita sekä skenaarioita tutkimuskirjallisuuden valossa. Tämä työn teoreettinen viitekehys tehtiin narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, joka on Salmisen (2011, 5) mukaan luonteeltaan helppolukuinen yleiskatsaus. Salmista edelleen lainaten narratiivinen kirjallisuuskatsaus ei lähtökohtaisesti pyri kriittisyyteen, vaikka sellaistaikin narratiivinen kirjallisuuskatsaus voi sisältää.

Kirjallisuuskatsauksen tiedonhaussa niin kutsuttu lumipalloeefekti osoittautui hedelmälliseksi. Hakemalla professori M. Ruckensteinin julkaisuja päästiin N. Selwynin (2022) artikkelin *Less Work for Teacher? The Ironies of Automated Decision-Making in Schools* pariin, ja tämä johdatti edelleen koulujen tulevaisuutta ja tulevaisuuspuhetta käsitelleiden lähteiden äärelle. Tiedonhaussa hyödynnettiin Finnan ohella Jyväskylän yliopiston kirjaston JYKDOK-tietokantaa sekä Helsingin yliopiston kirjaston Helkaa, joista aineisto kerättiin huhti- ja toukokuussa 2023 hakutermeillä *tulevaisuuden tutkimus* ja *future studies + education*. Haku rajattiin verkossa saatavilla oleviin aineistoihin ja edelleen lehtiin ja artikkeleihin sekä kirjoihin. Tämän jälkeen keskeisin aineistoa tiivistänyt kriteeri oli julkaisuajankohdan tuoreus ja relevanssi käsiteltävän aiheen kannalta: kun fokus siintää tulevaisuudessa on mielekästä pyrkiä saamaan ilmiöistä ja kehityskuluista mahdollisimman ajantasainen käsitys. Toisaalta koulutuksen historian kontekstissa hieman vanhempiakin aineistoja 2000-luvun alkupuolelta otettiin mukaan kirjallisuuskatsaukseen. Myös

aikaisemmin opinnoissa käytettyä kirjallisuutta ja kirjallisuudesta tehtyjä muistiinpanoja hyödynnettiin. Lisäksi Helsingin kaupunginkirjaston avulla päästiin käsiksi yhteen tuoreeseen ja työn kannalta keskeiseen julkaisuun, joka ei ollut kokonaisuudessaan saatavilla verkossa.

4.2.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Varsinainen tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduin teemahaastatteluin huhti-toukokuussa 2023. Puolistrukturoitu teemahaastattelu valikoitui menetelmäksi, koska se mahdollistaa keskustelunomaiset elementit kuten lisäkysymysten esittämisen haastattelun aikana. Tämä edesauttaa haastateltavan omien mielteiden ja tulkintojen esiintuloa, kun täysin strukturoitu haastattelu herkemmin kuvastaa tutkijan ja kysymysten laatijan käsity maailmaa. (Hirsjärvi & Hurme 2009, luku 4.) Yksilöhaastatteluihin osallistui yhteensä kuusi opettajaa, joista neljä oli naista ja kaksi miestä. Näyte ei ole edustava, mutta tälläkin määrällä kyetään peruskoulun tulevaisuutta koskevaan keskusteluun tuomaan mukaan opettajien ääntä, ja tästäkin määrästä haastatteluja kumpusi toistuvia teemoja.

Haastateltavat olivat iältään 33–50-vuotiaita ja he olivat työskennelleet peruskoulussa luokan- tai aineenopettajina keskimäärin 9,25 vuotta. (Opettajakokemus vaihteli yksilöiden välillä yhdestä vuodesta 20 vuoteen.) Kaikki haastateltavat työskentelivät haastatteluhetkellä peruskoulun ala- ja/tai yläkoulussa päätoimisesti tai sijaisuuksia muun työn tai opiskelun ohessa tehden. Haastateltavista viidellä oli muodollinen luokanopettajan ja/tai aineenopettajan pätevyys, yhdellä muodolliseen pätevyYTEEN johtava tutkinto oli kesken. Alueellisesti opettajat vaikuttivat pääkaupunkiseudulla, Päijät-Hämeessä ja Varsinais-Suomessa ja he valikoituivat tutkimukseen haastattelijan työ-, opiskelu- ja harrastuskontaktien avulla.

Koska haastattelija oli haastateltaville entuudestaan jostain yhteydestä tuttu, ei “jäätä tarvinnut aluksi särkeä”, mikä on voinut vaikuttaa haastatteluista saatuun dataan muun muassa henkilökohtaisempana reflektointina. Toisaalta on mahdollista, että hyvin arkaluontoisista kokemuksista kertominen ei ole ollut helppoa puolitutulle haastattelijalle. Lisäksi kävi ilmi, että videointi vaikutti joidenkin haastateltavien ilmaisutapaan siten, että he asettivat sanansa varovaisemmin. Haastattelurungon läpikäynnin jälkeen nauhoitus katkaistiinkin heti ja haastateltaville annettiin mahdollisuus puhua ilman nauhoitusta. Tästä vapaasta keskustelusta kirjattiin ylös päähuomiot.

Kukin haastateltava osallistui tutkimukseen vapaaehtoisesti, ja haastateltavia informoitiin tutkimusaiheesta ja siitä, mihin tarkoitukseen tutkimusta (opinnäytteeksi) tehdään. Haastattelut kestivät 45–90 minuuttia ja ne toteutettiin etäyhteydellä. Haastattelujen tallenteet litteroitiin, missä käytettiin apuna ohjelman litterointitoimintoa. Aineisto analysoitiin laadullisiin tutkimusmenetelmiin kuuluvan temaattisen analyysin avulla *induktiivisesti* eli ilmisisältöihin keskittyen. Vaikka olin

kiinnostunut myös siitä, miten kirjallisuuskatsauksessa esiintyneet teemat näkyvät haastatteluaineistossa, keskityin analyysissä teemoihin, jotka kumpusivat itse aineistosta, minkä lisäksi pysyttelin ilmeisissä sisällöissä piilomerkitysten sijaan. (Braun & Clark 2006, 83–84.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa kustakin haastattelusta karsittiin turhat (kuten toisto) pois ja havainnot kirjattiin yksitellen ylös exceliin. Yksittäiset havainnot ryhmiteltiin niiden teeman perusteella ryhmiin ja kullekin ryhmälle annettiin sisältöä kuvaavat otsikot. Näin muodostui palvelumuotoilustakin tuttu affinity diagram – menetelmä, jonka antropologi Jiro Kawakita loi 1960-luvulla jäsentämään suurta määrää informaatiota/havaintoja (Lab8 – Service Experience Lab). Analyysin toisessa vaiheessa Affinity Diagram päivittyi siten, että osa havainnoista luokiteltiin kahteen kategoriaan. Tällaisia olivat esimerkiksi lausumat, jotka viittasivat sekä pääkaupunkiseudun ja muun Suomen väliseen eroon että resursseihin toteuttaa yksilöllistä tukea. Toisessa vaiheessa kukin kategoria käytiin vielä sisäisesti läpi ja kirjastut yksiköt järjestettiin yhteenkuuluviksi alaryhmiksi esimerkiksi sen perusteella, käsittelikö kirjaus teknologian positiivisia vai negatiivisia vaikutuksia.

Haastattelujen analysoinnin jälkeen toteutettiin aivoriihi, jossa keskityttiin haastatteluaineistoista tunnistettuihin kehityskulkuihin. Nämä sekä aivoriihen tulokset esitellään luvussa 5. Aivoriihi aineistonkeruun metodina kuvataan puolestaan seuraavassa alaluvussa.

4.2.3 Aivoriihi

Ideointimenetelmien pyrkimys on tuottaa uusia ajatuksia, näkökulmia ja ideoita tietyn asian kehittämiseen tai ongelman ratkaisemiseen. Aivoriihi on yksi ideointimenetelmä, jonka päämäärä on tuottaa suuri määrä ideoita ja valita niistä lopuksi parhaat jatkokon. Ideointivaiheelle olennaista on kriittikittömyys. Toisin sanoen ideat saavat olla lennokkaita, utopistisiakin. Kriitikin aika esimerkiksi idean toteuttamiskelpoisuudesta on vasta siinä vaiheessa, kun ideoista raakataan parhaimmisto jatkokon. Utopistiselta tuntuva ajatus voi olla tässä vaiheessa mahdollista muokata palautteen avulla realistisemmaksi ja edelleen käyttökelpoiseksi. Aivoriihiyöskentely sopii niin yksittäisten aiheiden kuin laajempienkin asiakokonaisuuksien yhteyteen. (Haukijärvi, Kangas, Knuutila, Leino-Richert & Teirasvuori 2014, 18.)

Käsillä olevassa työssä aivoriihi toteutettiin löyhästi Haukijärven ym. (2014, 19) kuvaaman nelivaiheisen rungon avulla. Session aluksi osallistujille esiteltiin lyhyesti aivoriihi ideointimenetelmänä ja seuraavaksi tutustuttiin aivoriihen teemoihin, jotka rajautuivat opettajahaastatteluista kummunneisiin kehityskulkuihin sekä näiden pohjalta muodoiltuun skenaarioon. (Sekä kehityskulut että skenaario esitellään työn seuraavassa luvussa.)

Aivoriihen aluksi kerättiin Flingassa osallistujien ajatuksia ja ideoita seuraavien apukysymysten avulla:

- Miten turvata tasapuoliset mahdollisuudet oppimiseen ja opettamiseen?
- Miten opettajan työtä pitäisi organisoida, resursoida ja kehittää?
- Miten teknologiasta on oppimisen ja opettajan apuriksi?

Aivoriiheen osallistui työpajan fasilitoijan lisäksi kolme henkilöä, jotka olivat 21–44-vuotiaita naisia. Alueellisesti osallistujat työskentelivät/opiskelivat pääkaupunkiseudulla, Keski-Suomessa ja Pohjanmaalla. Yhdellä osallistujista oli kaksoispätevyys luokan- ja aineenopettajana, yksi osallistujista oli pätevä aineenopettaja (suoritti parhaillaan luokanopettajan pätevyyttä) ja yhdellä osallistujalla luokanopettajankoulutus oli kesken. Osallistujien kokemus vaihteli suuresti varioiden opintoihin kuuluneista opetusharjoittelupäivistä 15 vuoden luokkahuonetyöskentelyyn.

Aivoriihi järjestettiin syyskuussa 2023 etänä Teamsin välityksellä. Sessio kesti kaksi tuntia ja sen aikana käydyt keskustelut tallennettiin. Johdantoa aiheeseen ja itsenäisen ideoinnin vaihetta ei toisin sanoen tallennettu. Tilaisuus kärsi muutamasta yhteyshäiriöstä, eikä Flinga ollut kahdelle osallistujista ennestään tuttu alusta. Etenkin näkymän lähentäminen ja loitontaminen koettiin hankalana. Näin ollen itsenäisestä ideoiden “linkoamisesta” Flingan whiteboardille siirryttiin melko nopeasti yleiseen keskusteluun, joka noudatti aivoriihelle ennalta määriteltyjä teemoja ja apukysymyksiä. Aivoriihen vetäjä nosti tässä yhteydessä keskusteluun myös sellaisia seikkoja ja ratkaisukeinoja, joita haastatellut opettajat olivat tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa esittäneet (kuten osittainen etäkoulu ja koulujen avaaminen uusille ammattilaisille).

Haastatteluaineiston tavoin aivoriihessä syntynyt data analysoitiin temaattisesti affinity diagrammia apuna käyttäen. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa Flingaan kirjatut ideat sekä keskustelunauhoituksen raakadata jäsennettiin aiemmin tässä kappaleessa esitettyjen apukysymysten avulla. Tämän jälkeen kunkin kysymykset alle kertyneet havainnot järjestettiin temaattisesti ja niille annettiin kuvaava otsikko.

5 Opettajien käsityksiä opettajan työstä, peruskoulusta ja näiden tulevaisuudesta

Tässä luvussa keskitytään opettajahaastattelujen tuloksiin (alaluku 5.1) eli aineistosta kummunneisiin kehityskulkuihin, jotka jatkuessaan, sammuessaan tai muuttuessaan vaikuttavat peruskoulun tulevaisuuteen. Tulosten pohjalta alaluvussa 5.2 esitetään kolme skenaariovaihtoehtoa peruskoulun tulevaisuudesta, joista yksi valikoituu normatiiviseksi tavoitetilaksi, ja alaluvussa 5.3 esitellään toimenpiteitä/kehittämiskohteita, joiden avulla tavoiteskenarioon on opettajien näkökulmasta mahdollista päästä.

5.1 Tavoitteen ja todellinen välinen ristiriita kolmen tunnistetun kehityskulun valossa

Opettajat kuvaavat työtään muun muassa näin: “tärkeää ja mielekästä”, “houkutteleva, koska pääsee vaikuttamaan ihmisiin kasvavassa iässä”, “voi jakaa innostusta omaan aineeseen”, “paljon vapautta, mutta samalla vähän tukea”, “hyvin vapaasti voi päättää, miten opettaa ja on oppilaiden kanssa”, “pidän tästä valtavasti, vaikka välillä olen tosi uupunut”, “intensiivistä ja päivät hektisiä”, “ei ehdi suunnitella”, “opettajia revitään joka paikkaan, on semmoista sillisalaattia”, “koko koulun kulttuuri on sekava”, “punainen lanka puuttuu”.

Toisin sanoen opetustyö itsessään ja opettajan autonominen rooli näyttäytyvät haastateltujen opettajien lausumissa mielekkäinä, mutta työolot kuormittavat. Lisäksi haastatellut opettajat pitävät ylätason ohjausta ympäröivänä, ideologiarikkaana ja arjesta irrallisena, mikä näyttäytyy opetussuunnitelmassa artikuloitujen tavoitetilan ja todellisuuden välillä ammottavana kuiluna.

Haastattelujen perusteella oli tunnistettavissa kolme kehityskulkua, jotka näyttävät vaikuttavan keskeisesti siihen, millaiseksi opettajan työ ja peruskouluinstituutio tulevaisuudessa kehittyvät:

1. Eriytyminen yhtäältä pääkaupunkiseudun ja muun Suomen välillä sekä toisaalta koulujen keskinäinen eriytyminen etenkin suurten kaupunkien sisällä.
2. Opettaja mahdollistajana ja moniottelijana
 - a. Opettajan roolin liikkuminen kohti mahdollistamista ja fasilitointia, mikä johtaa oppijan aseman ja yksilöllisyyden korostumiseen.
 - b. Opettajan työnkuvan laajeneminen varsinaisen opetustehtävän ulkopuolelle.
3. Teknologia uhkana ja mahdollisuutena
Laitteiden kuten kännyköiden jatkuva läsnäolo ja niiden vaikutus oppilaiden aivoihin kuten keskittymiskykyyn ja kriittiseen lukutaitoon. Samalla yksilöllisen tuen mahdollistaja, oppituntien monipuolistaja sekä opettajan apuri.

Haastattelujen pohjalta oli lisäksi havaittavissa jo edellä mainittu opettajien kokemus ristiriitaa arjen ja työtä ohjaavan opetussuunnitelman välillä. Tämä korostui etenkin laaja-alaisen osaamisen kontekstissa, joka nähtiin kyllä tärkeänä, mutta vaikeana toteuttaa vallitsevissa oloissa. Osa opettajista kaipasikin konkreettisia malleja ja ohjeita laaja-alaisen osaamisen opettamiseen, toiset puolestaan toivoivat keskittymistä perusasioihin, jollaisina pidettiin ennen muuta luku-, kirjoitus ja laskutaitoa.

Seuraavissa alaluvuissa esitetään haastattelujen analysoinnin pohjalta tehdyt johtopäätökset yksityiskohtaisemmin kunkin tunnistetun kehityskulun osalta. Tätä ennen taulukko 1 vetää yhteen opettajien haastatteluaineistossa esiin nostamat yksittäiset seikat, jotka vaikuttavat joko haitallisesti tai myönteisesti peruskoulun kehitykseen.

Taulukko 1: Peruskouluun myönteisesti ja kielteisesti vaikuttavat tekijät opettajien teemahaastatteluiden perusteella.

| Tavoiteltua kehitystä tukevat seikat | Tavoiteltua kehitystä estävät tekijät |
|--|---|
| <p><i>Työn houkuttelevuus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Nuorten kanssa työskentelyn mielekkyys ja heidän tulevaisuuteensa vaikuttaminen ● Kutsumus ● Oman innostuksen jakaminen ● Verrattain hyvä työllisyys ● Opettajan autonomia | <p><i>Työn houkuttelevuus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pieni palkka ● Urakehityksen puuttuminen ● Etätömahdollisuuden puuttuminen |
| <p><i>Työn resurssit ja johtaminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uudet toimintatavat ● Vertaistuki ja yhteistyö ● Tukitoimien ja resurssien riittävyys | <p><i>Työn resurssit ja johtaminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Arjen ja tavoitteiden irrallisuus ● Jaetun tavoitteen puuttuminen ● Organisatorisen tuen niukkuus ● Opettajan rooli mahdollistajana -> oppilaan kasvanut itsenäisyys ● Hallinnollisen työn lisääntyminen ● Vajavaiset henkilöstöresurssit ● Epäpätevät sijaiset ● Avoimet tilaratkaisut ● Haastavat ja suuret oppilasryhmät ● Työrauhaongelmat |
| <p><i>Teknologia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Rikastuttaa ja monipuolistaa opetusta | <p><i>Teknologia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Laitteiden viihdekäyttö oppitunneilla |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Motivoi oppilaita: mm. oppimispelit • Tukimateriaalit esim. eriyttämiseen • Keventää opettajan työmäärää: esim. automatisoitu tehtävien korjaaminen • Tekoäly suunnittelun ja ajattelun tukena • Ratkaisujen helppokäyttöisyys | <ul style="list-style-type: none"> • Tekoäly tekee tehtävät oppilaan puolesta • Haitalliset vaikutukset aivoille • Tekoälyä koskevien linjausten ja ohjeiden puuttuminen • Teknologia-ahdistus |
| | <p><i>Opettajankoulutus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Koulutus ei vastaa työn realiteetteja • Oman osaamisen puutteellisuus |
| | <p><i>Suhde koteihin ja yhteiskuntaan</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Asenteiden muutos koulua ja opettajia kohtaan: koulu palvelupaikkana & työn arvostuksen lasku • Liian suuret odotuksen koululta |

Yhteenveto taulukossa 1 osoittaa, että opettajahaastatteluissa esiin nousivat etenkin tämänhetkiset kipukohtat, sillä toivottua kehitystä rikkovia seikkoja mainittiin enemmän kuin kehitystä tukevia asioita.

5.1.1 Eriytyminen paikkakuntien välillä sekä kaupunkien sisällä

Haastatteluaineistossa oli viittauksia pääkaupunkiseudun ja suurten kaupunkien eriytymiseen. Eräs haastateltava muun muassa totesi, että pääkaupunkiseudulla eletään täyttä inklusiota eikä opettajankoulutus eli se, mihin hänet on koulutettu, vastaa tuota todellisuutta. Hänellä oli kokemusta opettamisesta myös muualta Suomesta. Toinen opettaja puolestaan koki, ettei opettajan ammatti pääkaupunkiseudulla ole houkutteleva korkeiden elinkustannusten, haastavien oppilasryhmien ja epäpätevän henkilökunnan vuoksi. Hänen mukaansa pätevien henkilöiden puutteessa pidempiinkin sijaisuuksiin palkataan ihmisiä kirjavalla taustalla, eikä sijaisten tiedot ja taidot aina riitä hallinnollisten tehtävien hoitamiseen tai ainesisältöjen opettamiseen esimerkiksi alakoulun matematiikassa. Toinen näistä haastateltavista kertoi kouluttautuvansa nyt toiselle alalle ja viittasi joidenkin opiskelutovereiden jo jättäneen opettajan hommat. Myös kolmas haastateltava mainitsee, että kouluun pääsee helposti sijaiseksi ilman muodollista pätevyyttäkin.

Haastatteluaineistossa toisin sanoen on viitteitä Sitran (2022) tunnistamasta hiljaisesta signaalista *Mitä jos ei ole työntekijöitä?*, mihin viitattiin luvussa 3.3. Toisaalta haastattelujen perusteella opettajuus myös kiehtoo alanvaihtajia, ja heitä oli aineistossa kaksi. Toinen oli suorittanut pedagogiset opinnot viitisen vuotta sitten varsinaisen työnsä ohessa, toinen alallevaihtaja kouluttautuu parhaillaan. He molemmat kokivat opettamisen, nuorten kanssa työskentelyn ja nuorten tulevaisuuteen vaikuttamisen erittäin mielekkäinä seikkoina. Molemmilla oli kuitenkin myös

toisenlaisia aatoksia kuten se, onko opettajaksi ryhtyminen järkevää, jos kouluja uhkaa sama kohtalo kuin kriisiin ajautunutta sosiaali- ja terveydenhuoltosektoria. Toinen heistä ei ollutkaan aikeissa luopua pääasiallisesta toimestaan ja totesi rahan olevan tiukassa opettajan hommissa. Hän myös pohti urakehityksen ja etätyömahdollisuuden puuttumista ammatin houkuttelevuutta potentiaalisesti heikentävinä tekijöinä. Kolmas vakituisesti opettajana työskentelevä taas kuvasi työn houkuttelevuutta sanomalla, että aina löytyy ihmisiä, jotka haluavat opettajiksi, mutta houkuttelevuus hänen mukaansa paranisi, jos siitä saisi kunnollisen korvauksen.

FSSF-viitekehukseen asemoituna työn mielekkyys ja kutsumus toiminevatkin vastavoimana sille, että opetusala tyhjenee työntekijöistä. Kuitenkin haastattelut antavat viitteitä siitä, että alan veto- ja pitovoimaan on syytä kiinnittää huomiota työolojen ja palkkauksen näkökulmista erityisesti pääkaupunkiseudulla, jotta alalle saadaan motivoitunutta ja osaavaa henkilökuntaa.

Muutama opettaja näki vaaranpaikkana myös koulujen ja oppilaiden eriarvoistuminen tietyn kaupungin tai alueen sisällä ja asiasta puhuneet näkivät tästä viitteitä pääkaupunkiseudun lisäksi myös muissa Suomen suurissa kaupungeissa. Opettajat aprikoivat, mitä voimakas eriytyminen tarkoittaisi peruskoulun tavoitteelle tarjota tasapuoliset mahdollisuudet oppimiseen. Kiinnostavana seikkana yksi haastateltava mainitsi, ettei hän ole huomannut opettajakunnan jakautuvan koulun maineen perusteella ja kertoi törmänneensä hyviin opettajiin huonomaineisissa kouluissa ja päinvastoin.

Vuoden 2023 aikana julkisuudessa on muiden teemojen ohella keskusteltu myös paljon ulkomaisen työvoiman tarpeesta Suomessa. Yksi opettajista pohtikin maahanmuuttoa ja sen mahdollista lisääntymistä. Hänen mukaansa peruskouluun tarvitaan uusia toimintatapoja kuten tuettuja kieliluokkia valmistavan opetuksen jatkumoksi, sillä hänen kokemuksensa perusteella valmistava luokka ei yksin takaa riittävän kielitaidon ja kouluvalmiuksien saavuttamista.

5.1.2 Opettaja mahdollistajana ja moniottelijana

Esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa 2014 edellytetty inklusio törmää arjessa resurssiniukkuuteen, ja opettajien mukaan inklusion tiellä ovat muun muassa liian suuret ryhmät, puutteelliset henkilöstöresurssit niin opetuksen eriyttämisen kuin häiriökäyttäytymiseen puuttumisen näkökulmasta sekä avoimet tilaratkaisut, jotka johtavat hälyyn ja siihen, että rauhaa ei ole tarjolla sitä tarvitseville oppilaille. Myös opetussuunnitelmassa kuvatut opettajan ja oppilaan roolit koetaan tässä hetkessä ristiriitaisina. Kaksi haastatelluista kuvasi, kuinka opettajajohtoisuudesta on uudessa opetussuunnitelmassa siirrytty kohti mahdollistamista ja fasilitointia, mikä tarkoittaa oppijan oman vastuun kasvamista. Asiasta puhuneiden mukaan kaikilla oppilailla ei kuitenkaan ole riittäviä valmiuksia tähän. Arjen ja tavoitteen irrallisuudesta viestivät muun muassa kommentit: "Opetus on kuitenkin sitä perinteistä, niin ei osata hyödyntää uusia tiloja.

Ehkä jossain vaiheessa opitaan." "Yläkoulussakin vaaditaan vielä paljon sitä, että opettaja kertoo, mitä ja miten tehdään."

Myös toisenlaiseen opettajan aseman muutokseen haastatteluissa viitataan. Eräs opettajista kuvaa kehitystä toteamalla, että koulusta on tullut palvelupaikka, jolta tiedostavat vanhemmat edellyttävät toimia tarvittaessa sivuuttamalla opettajan ja olemalla suoraan yhteydessä rehtoriin. Opettajanuran alussa oleva haastateltava taas vertaa nykykoulun arkea omiin koulukokemuksiinsa ja näkee opettajan arvostuksen laskeneen. Hänen mukaansa opettajaa uskalletaan haastaa, mikä on johtanut hänen oppitunneillaan hankaliin tilanteisiin, kun annettuja ohjeita ei ole suostuttu noudattamaan. Oheisohjelman/-puuhastelun läsnäoloon nykyisillä oppitunneilla viittaa myös pidempään alalla ollut opettaja, ja molemmat kokevat olevansa liian yksin tilanteissa, joissa pitäisi yhtäältä opettaa, mutta samalla suitsia huonoa tai uhkaavaa käytöstä. Kolmas opettaja taas on huomannut urallaan, että nyt oppitunneille tullaan poissaolojen jälkeen ilman, että on esimerkiksi Wilmasta selvitetty, mitä koulussa poissaolojen aikana on tapahtunut ja saatu läksyksi.

Opettajien puheista välittyy myös vahvasti käsitys työnkuvan laajentumisesta ja turhautumisesta opetustyön ja opetuksen suunnittelun ohessa tehtävään ns. oheistyöhön, jota teknologioiden lisääntyminen näyttää osaltaan kasvattaneen. Opettajat muun muassa huolehtivat laitteiden kunnosta ja käytettävyydestä, tiedonhaun ja tekijänoikeusasioiden sekä opetuksessa hyödynnettävien sovellusten käytön opettamisesta. Lisäksi opettajat perehdyttävät ja opastavat sijaisia, hoitavat välitunti- ja ruokalavalvontoja, ratkovat oppilaiden välisiä konflikteja, järjestävät tunnetaito- ja vuorovaikutuskasvatusta sekä kirjoittavat lausuntoja ja järjestävät palaveriteita oppimisen tuen järjestämiseksi.

Juuri kasvanut hallinnollisen työn määrä toistuu haastateltujen opettajien vastauksissa. Kaksi heistä mainitsi esimerkkinä kolmiportaisen tuen. Heidän mielestään tuen saanti oppilaalle on nyt työläämpi prosessi kuin aikaisemmin, eivätkä asiakirjat välttämättä tue konkreettista toteutusta. Toinen mainitsi mm. tuenpapereissa käytetyn kielen, joka ei ole yksiselitteistä, vaan asioita täytyy osata tulkita ja lukea rivien välistä. Työmäärän kasvu ja ns. oheisvastuut ovat opettajien mukaan suoraan pois opetuksesta ja sen suunnittelusta, ja opettajat antavat itselleen haastatteluissa myös sellaisia tehtävänimikkeitä kuin lapsenvahti, sosiaalityöntekijä, tietotekniikan insinööri, psykologi, talonmies ja poliisi.

Yli kymmenen vuotta alalla ollut haastateltava totesi, ettei hänellä ole osaamista hoitaa kaikkia opettajalta vaadittuja rooleja ja tehtäviä. Luvussa 5.1 lainatun opettajan tavoin hän piti opettajankoulutuksesta saamiaan eväitä riittämättöminä ja moitti nykytilannetta siitä, että koululle on langennut liian suuri vastuu lasten ja nuorten sosialisatiosta. Toinen haastateltava taas totesi oppimisen tuesta ja opetussuunnitelman arvopohjasta sekä tavoitteista, että vanhempien asenteet

ja toimet ovat myös keskeisiä näiden toteuttamisessa ja toteutumisessa. Myös hän toi esiin sen, ettei koulu yksin pysty kaikkeen.

Opetussuunnitelman tavoitteista laaja-alainen osaaminen näyttäytyy aihealueelta, josta opettajien on arjessaan vaikea saada otetta konkreettina puutteen vuoksi. Laaja-alaisen osaamistavoitteiden toteuttaminen näyttäytyykin tällöin herkästi puuhasteluna, joka on pois ydinasioiden opetuksesta. Yksi haastatelluista luokanopettajista kuvaa, kuinka laaja-alaiset ovat helposti pieniä projekteja, joiden jälkeen saadaan rasti ruutuun, että tulipa tehtyä. Eräs haastateltu aineenopettaja taas nostaa esiin sen, kuinka osa laaja-alaisista tavoitteista solahtaa kuin luonnostaan oman aineen opetukseen, mutta hän kaipaa neuvoja siihen, kuinka toteuttaa itselle ja omalle aineelle vieraampia tavoitteita sekä oppiaineiden välistä yhteistyötä. Kolmas taas lähestyy asiaa oppilasryhmän näkökulmasta ja pitää laaja-alaisen toteuttamista mahdollisena joidenkin luokkien kanssa, mutta toteutus voi hänen mukaansa myös kilpistyä edellä kuvatun kaltaiseksi pienten tehtävien tekemiseksi. Osa haastatelluista tekeekin eroa laaja-alaisen osaamisen ja ns. perustaitojen välillä, ja etenkin luokanopettajat kaipaavat aikaa keskittyä jälkimmäisiin. Perustaitoina haastatellut opettajat niin ala- kuin yläkoulussa pitivät ennen muuta lukutaitoa ja luetunymmärtämistä, kirjoittamista ja laskemista, annettujen ohjeiden seuraamista ja noudattamista sekä ajoissa olemista.

5.1.3 Teknologia muutoksen ajurina tuottaa uhkia ja mahdollisuuksia

Teknologia ja sen nopea kehitys haastavat peruskoulua ulkoapäin. Se on tuonut opettajille uusia tehtäviä. Juuri nyt opettajat pohtivat etenkin tekoälyn kuten Chat GBT:n roolia. Toisaalta se koetaan uhkana, toisaalta mahdollisuutena. Yksi opettajista nosti esiin aivan olennaisen kysymyksen: Miten tekoäly huomioidaan kouluissa, opetuksessa ja oppimistavoitteissa ja edelleen millaista oppimista ja millaisten asioiden osaamista jatkossa edellytetään? Onko tulevaisuudessakin tarpeen opetella asioita ulkoa ja jos on, niin mitä? Kysymykset esittänyt opettaja kaipasi julkista keskustelua ja edelleen linjauksia asiasta.

Käytännön tasolla tekoälyyn suhtauduttiin uhkana, jos/kun oppilaat alkavat tehdä tehtävänsä sen avulla. Eräs opettajista mainitsikin, että tekoälyn ja Chat GBT:n kanssa toimimisesta käydään vilkasta keskustelua opettajien some-ryhmissä samalla, kun ylemmän tason linjauksia tekoälystä ei ole. Hänen mukaansa opettajat tekevätkin itse linjauksia ja toimintaohjeita tekoälystä omaa opetustyötään koskien.

Haastattelujen perusteella opettajat selvästi vieroksuvat kaikkiallista digitalisaatiota ja peräänkuuluttavat uusien teknologioiden ja ns. perinteisten menetelmien rinnakkaiseloa siten, että keskitytään eri menetelmien vahvuuksiin. He nostivat yhtäältä esiin nykymuotoisten digimateriaalien ongelmia kuten sen, kuinka ne ohjaavat "rämpyttämään vastausvaihtoehtoja"

kunnes vastaus menee oikein tai sen, että digimateriaaliin on helppo kopioida tekstiä muualta. Toisaalta älylaitteiden käyttö oppitunnilla vaatii oppilailta itsekuria olla käyttämättä laitetta muuhun kuin oppimistarkoitukseen, ja opettajat kuvasivat kuinka puhelimet ja koneet aiheuttavat "vääntöä" ja opettajan aikaa menee laitteiden käytön valvomiseen.

Keskeisenä huolena opettajien haastatteluissa nousi esiin se, mitä jatkuva laitteiden läsnäolo tekee lasten ja nuorten perustaitojen oppimiselle kuten (kriittiselle) lukutaidolle sekä aivoille, jotka eivät enää kestä tylsistymistä. Yksi haastateltavista aprikoi, syntykö tulevaisuudessa enää oivalluksia ja keksintöjä, jos osaaminen ulkoistetaan koneelle, eikä ihminen osaa enää sietää tylsyyttä ja rutiineja. Hän myös mietti, millaista tällaisen tylsyyttä sietämättömän sukupolven opettaminen olisi, koska hän näki koulun ja ylipäänsä arjen asioina, jotka vaativat mukautumista rutiineihin ja ajoittaiseen tylsyyteen.

Toisaalta opettajat näkivät teknologian ehdottomasti myös mahdollisuutena. Opettajien mielestä se rikastuttaa ja monipuolistaa opetusta sekä motivoi oppilaita ja antaa oppilaille vapautta etsiä tietoa. Konkreettisina esimerkkeinä opettajat mainitsivat oppimispelit sekä e-kirjat, jotka toimivat erityisoppilaiden oppimisen tukena. Visionäärisempänä näkymänä eräs haastateltava ehdotti säännöllistä etäkoulua ainakin yläkoulun puolella. Hän viittasi koronapandemiaan ja pandemian opetukseen siitä, että myös koti voi olla teknologian avulla oppimisympäristö ja edistää joidenkin oppilaiden oppimista. Hän kuvasi, kuinka jotkut hänen oppilaistaan alkoivat kukoistaa etäopetuksessa.

Myös tekoälyn mahdollisuudet opettajan työn avustamisessa nousivat haastatteluissa esiin. Näihin lukeutuivat automatisaatio tehtävien ja kokeiden tarkastuksessa, kriittisen lukutaidon opettamisessa sekä suunnittelutyössä. Yksi haastateltava kertoi käyttävänsä tekoälyä oman ajattelunsa moottorina ja ideoineensa esimerkiksi tehtävänantoja Chat GBT:n avulla. Enemmistö haastateltavista myös koki, että koulussa käytössä oleva teknologia on lähtökohtaisesti helppokäyttöistä ja laitteisiin ollaan koulutuksen järjestäjien taholta valmiita investoimaan.

Teknologisen kehityksen vauhti ja tarve päivittää omaa tietotaitoa tälläkin saralla aiheutti kuitenkin myös ahdistusta. Opettajat kommentoivat: "vyöryy yli", "digitalisaatiota tuodaan pelottavaa vauhtia", "vähän pelottaakin, kun vauhti vaan kiihtyy ja pitäis päivittää itseään" sekä "ymmärrän tarkoituksen, mutta menty liian pitkälle". Puolet haastateltavista myös kuvasi ammattikunnan jakautumista teknologia-asenteissa ja yksi haastateltava totesi, että äänessä ovat innokkaat ja kiinnostuneet, mutta kaikkia asia ei innosta. Hän kuvasi myös sitä, kuinka muiden hypetys aiheuttaa paineita ja riittämättömyyden tunnetta itselle.

5.1.4 Peruskoulu ja strateginen johtaminen

Tunnistettujen peruskoulun tulevaisuuteen vaikuttavien kehityskulkujen lisäksi haastatteluaineistosta nousi esiin kantavana teemana *mielekäs työ – mielettömät työolot*. Tämä näyttää olevan seurausta kirjallisuuskatsauksenkin avulla esiintuodusta peruskoulua vaivaavasta dilemmasta, jossa tavoitetila ja todellisuus elävät irrallaan toisistaan, eikä selkeitä askelmerkkejä näiden yhteensaattamiseksi ole.

Strategisen johtamisen näkökulmasta tarkasteltuna peruskouluissa näytetäänkin kompastuvan Richard P. Rumeltin (2011) kuvaamaan huonoon strategiaan, sillä opetussuunnitelmat eivät kirjallisuuskatsauksen tai opettajien kertoman perusteella tunnu artikuloivan riittävän konkreettista toimintasuunnitelmaa strategisten valintojen kuten inklusion ja laaja-alaisen osaamisen täytäntöönpanoon. Sen sijaan opetussuunnitelmissa erehdyttäisiin pitämään toiminnan päämääriä itse strategiana. Rumeltin mukaan hyvä strategia kuitenkin 1) analysoi vallitsevat olosuhteet ja toimintaympäristön sekä näistä juontuvat haasteet organisaatiolle eli kykenee selkeään haasteenasetteluun ja löytämään ratkaisut esitettyihin haasteisiin, 2) muotoilee toimintasuunnitelman siihen, miten strategiassa esitetyt ratkaisut toimeenpannaan ja 3) artikuloi kokonaisvaltaisesti mietityt ja toisiaan tukevat käytännön toimet strategian toteuttamiseen.

Kun haastatteluaineistoa puolestaan peilataan luvussa 3 esiteltyihin Nilivaaran skenaarioihin vaikuttaa, että opettajissa resonoisi etenkin näkymä *turvallisesta kotipesästä*, jossa yksilöllinen tuki on kunnossa ja työllä on selkeä fokus. Tätä skenaariota käsiteltiin alaluvussa 3.2.3, missä yhteydessä mainittiin Nilivaaran pelko siitä, että hyvin keskusjohtoisessa opetuksen ja oppimistulosten ohjauksessa (mm. valtakunnallisten kokeiden avulla) laaja-alaisen osaamisen asema sekä paikallinen sovellettavuus voisivat olla vaarassa. Toisaalta opettajien haastatteluiden perusteella vaikuttaa, ettei koulujen ja opettajien resurssit nykyisellään tahdo riittää yksilöllisen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, eikä laaja-alaisen osaamisen edistäminen opetuksessa ole opettajille suinkaan selkeää. Lisämausteena tilanteessa ovat muun muassa avoimet / muunneltavat tilaratkaisut, jotka eivät ainakaan vielä taivu yksiselitteisesti opetusta tukevaksi arkkitehtuuriksi, vaan ennemminkin sitä häiritseväksi. Teknologian soveltaminen puolestaan tuo mahdollisuuksia rikastaa ja monipuolistaa opetusta, mutta luo samalla lisätyötä opettajille. Tässä valossa ei liene yllätys että näkymä, joka selkiyttää nykytilannetta ja tarjoaa kaivattuja resursseja ja struktuuria, koetaan houkuttelevana.

Opettajille työn autonomia on haastattelujen perusteella voimakas mielekkyyttä tarjoava elementti opettajan työssä, mutta sen varjopuolena on organisatorisen tuen niukkuus. Esimerkiksi Silvennoinen ym. (2021b, 393) huomauttavat, että tulevaisuuden tekijänä koulun ajatellaan oikaisevan suoraan menneisyydestä haluttuun tulevaisuuteen. Haastattelujen perusteella vaikuttaa

siltä, että tämä nimenomaan ei onnistu, jos koulujen johtamisessa maalataan ainoastaan visio, mutta ei konkretisoida tavoitetta hahmottelemalla siihen johtavaa polkua ja tarvittavia resursseja. Oikaisemisen sijaan koulujen kontekstissa näyttäisikin olevan tarpeen määritellä ja asettaa välitavoitteita sekä pohtia sitä, mitä muutoksia rakenteissa, toimintakulttuurissa ja edelleen resursseissa tavoitteiden saavuttaminen edellyttäisi.

5.2 Skenaariot peruskoulun tulevaisuudesta opettajan työn näkökulmasta

Luvussa 5.1 esitettyjen kehityskulkujen valossa peruskoulun arjessa vaikuttaa FSSF-viitekehikseen nojautuen useita rikkovia tendenssejä, jotka jatkuessaan uhkaavat tehdä tyhjäksi peruskoulun julkilausutut tavoitteet:

- tasavertaisista oppimismahdollisuuksista (vrt. eriytymiseen johtava kehityskulku),
- inklusiosta ja yksilöllisestä oppimisen tuesta (vrt. puutteelliset henkilöstöresurssit ja uudet tilaratkaisut),
- laaja-alaisesta osaamisesta (vrt. koulun rakenteet ja käytännöt, jotka ovat ristiriidassa tavoitteen kanssa sekä opettajien kokemaa osaamattomuus) ja
- teknologiaa hyödyntävistä oppimisympäristöistä (vrt. laitteiden viihdekäyttö opiskelun sijaan, keskittymiskyvyn rapautuminen)

Kauhuskenaariona voidaankin pitää peruskoulua, jossa rikkovat tendenssit pääsevät valloilleen. Tällöin Suomessa ja etenkin pääkaupunkiseudulla on kouluja, joissa resurssit eivät riitä ja opettajat jäävät yksin erilaista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, mikä kääntäen tarkoittaa oppilaiden jäävän paitsi tarvitsemastaan avusta. Tämä johtaa yhtäältä työrauhaongelmiin ja siihen, ettei asetettuihin oppimistavoitteisiin päästä sen enempää perustiedoissa ja -taidoissa kuin laaja-alaisessa osaamisessakaan. Tämän seurauksena opettajien työuupumus arkipäiväistyy ja alan veto- ja pitovoiman heikentyvät. Tästä seuraa edelleen pula pätevistä opettajista. Kauhuskenaariossa pätevät opettajat pyrkivät ensisijaisesti työllistymään kouluihin ja paikkakunnille, joissa työn resursointi ja tukitoimet ovat kunnossa, mikä edelleen vauhdittaa koulujen eriytymistä ja ohjaa vanhempia valitsemaan asuinpaikan koulujen maineen perusteella.

Kauhuskenaariota voi peilata Nilivaaran ym. (2022) esittämään, luvussa 3.2.1 käsitellyyn skenaarioon *Fiksut pärjää aina – Tarina polarisaatiosta*. Siinä opettajan rooliksi jää tukea heikommassa asemassa olevia opiskelijoita fiksujen pärjätessä omillaan sosiaalisten ja virtuaalisten verkostojensa avulla. Käsillä olevassa työssä kauhuskenaarion lähtökohta on hieman toinen. Opettahaastatteluihin ilmi käyneet opettajien alanvaihtosuunnitelmat sekä sijaisten tiedolliset ja taidolliset puutteet ohjaavat johtopäätökseen, että pahimmassa tapauksessa koulun koettu ”hyväosaisuus” houkuttelee resursseja kuten pätevää henkilökuntaa ja edelleen

koulutusorientoituneita perheitä ja heidän lapsiaan. Tällöin resurssit alkaisivat kasautua valikoidulle joukolle.

Teknologiaa ajateltaessa kauhukuvat liittyvät yhtäältä siihen, että teknologiasta tulisi isäntä talossa, joka määrittelee tavat oppia ja opettaa. Tällöin erilaisia sovelluksia ja laitteistoja suunnittelevilla tahoilla olisi suuri valta siihen, miten ja mitä kouluissa tapahtuu. Toinen ulottuvuus on se, mitä laitteiden jatkuva läsnäolo tekee kyvyille keskittyä ja ponnistella oppimisen eteen. Uhkakuvassa ihmiset ovat ulkoistaneet muistin ja tiedon tekoälylle, jonka tuotoksiin he sokeasti luottavat kykenemättä omaan luovuuteen tai kriittisesti tarkastelemaan teknologian tuotoksia.

Kolmas teknologiaan liittyvä kauhukuva linkittyy Suomen laskevaan syntyvyyteen ja asutuksen keskittymiseen tiettyihin kasvukeskuksiin ja niiden ympäristöön. Tämä johtaisi peruskouluverkon merkittävään harvenemiseen, mihin myös Nyysölä ja Kumpulainen (2020, 5) koulujen koon kasvun ohella raportissaan *Perusopetuksen ja kouluverkon tulevaisuudennäkymiä* viittaavat. Tällöin voisi olla houkuttelevaa siirtyä harvaan asutuilla alueilla kokonaan etäopetukseen, mikä säästäisi koulumatkoihin käytettyä aikaa ja rahaa. Varjopuolena olisi kuitenkin se, etteivät oppilaat kiinnittyisi paikallisyhteisöihinsä ja edelleen suomalaiseen yhteiskuntaan.

Madonlukujen jälkeen on kuitenkin todettava, että myös toivottua kehitystä tukevia virtauksia on havaittavissa opettajien haastatteluaineiston perusteella. Näistä keskeisiä ovat opetustyön mielekkyys sekä lasten ja nuorten kanssa toimimisen merkityksellisyys, minkä ohella myös opettajien verrattain hyvä työllistyminen mainittiin etenkin, jos on uran alussa valmis tekemään sijaisuuksia. Tämä saa ihmisiä hakeutumaan opetuslalle. Kun tätä tendenssiä vaalitaan ja vahvistetaan, pidetään samalla huolta siitä, että pätevää henkilökuntaa riittää tulevaisuudessa kaikkiin Suomen kouluihin. Tämä jarruttaa osaltaan eriytymiskehitystä, kun koululaisten huoltajat voivat luottaa opettajien pätevyyteen kautta linjan. Seikan huomioiminen vaikuttaisi olevan erityisen tärkeää pääkaupunkiseudulla, sillä juuri pääkaupunkiseudulla työskennelleet haastateltavat suhtautuivat työolosuhteisiinsa kriittisimmin.

Teknologia voi myös tukea tavoiteltua kehityssuuntaa. Tästä esimerkkinä opettajahaastateltavien mainitsemat digitaaliset materiaalit, joita he hyödynsivät oppimisen yksilöllistämiseksi. Myös oppimispelit mainittiin keskeisinä oppilaita motivoivina työskentelytapoina. Oikein toteutettuna ja käytettynä tekoälysovellukset voivat tulevaisuudessa helpottaa opettajien työkuormaa, jos ne korjaavat oppilaiden tehtäviä ja kokeita luotettavasti sekä avustavat tuntien ja tehtävien suunnittelussa. Haastatteluissa mainittiin myös, että tekoälyn avulla on mahdollista harjoitella kriittistä lukutaitoa, vaikka myös sen menettämistä oltiin huolissaan.

Uhkaskenaarion vastapainoksi peruskoulun unelmaskenaariota voidaan hahmotella luvussa 3.3 esitetyn, Sitralta lainatun kysymyksen "Mitä jos työpaikka on hyvinvoinnin keidas?" avulla.

Unelmaskenaariossa opettaja on edelleen itsenäinen pedagogisissa valinnoissaan, mutta hänellä on riittävä organisatorinen tuki erilaisten valintojen tekemiseen ja toteuttamiseen. Yksinäisen puurtamisen sijaan opettajat muodostavat yhteenliittymiä, jotka kehittävät työn tekemisen tapoja yhdessä. Hyvät käytänteet leviävät ja opettajien ammatilliseen kehittymiseen on löytynyt valmiiksi mietittyjä ja yksilölliset tarpeet huomioivia ratkaisuja nykyisten sirpaleisten koulutuspäivien ja omaehtoisten opintovapaiden tilalle. Opettaja ei ole uransa huipulla silloin, kun saa vakinaisen viran, vaan opettajille on olemassa urapolkuja. Esimerkiksi opettaja voi erikoistua mentoriopettajaksi tai työyhteisönsä tuki- ja kehittämisopettajaksi ilman täyttä tai minkäänlaista opetusvelvollisuutta. Opettajille ja kouluille on myös olemassa kuntien tai valtion valmiiksi pilotoimia ratkaisuja uudenlaisen pedagogiikan ja luokkahuonekäytäntöjen soveltamiseen, joita koulujen kehittäjäopettajat edelleen muokkaavat oman koulun kontekstiin yhdessä työyhteisönsä kanssa. Esimerkiksi tekoälyn soveltamisesta on olemassa selkeitä suosituksia ja ohjeita, ja käytössä olevat digitaaliset oppimateriaalit sekä sovellukset on suunniteltu omiksi kokonaisuuksikseen sen sijaan, että printtikirja vain kopioidaan digitaaliseen muotoon. Oppilashuolto ottaa samalla kopin hoidollista apua tarvitsevista oppilaista ja sen resurssit riittävät myös ennaltaehkäisevään työhön samalla, kun koulujen toiminnassa on selkeä punainen lanka, jota noudatetaan.

Edellä esitetyn pohjalta ns. perusskenaarioksi, jonka tavoitteena on yhtäältä taklata kauhuskenaarion toteutumista sekä toisaalta luoda keinoja unelmaskenaarion saavuttamiseksi, muodostuu: *Peruskoulu tarjoaa tasapuoliset oppimismahdollisuudet perustiedoissa ja -taidoissa sekä laaja-alaisessa osaamisessa kaikille oppilaille. Opetus toteutetaan inklusiivisesti teknologiaa hyödyntäen. Opettajat voivat hyvin, ja opettajuus on houkutteleva ammatti.* Merkille pantavaa on, ettei skenaario varsinaisesti esitä mitään uutta suhteessa peruskoulun nykyiseen opetussuunnitelmaan, vaan pikemminkin artikuloi tulevaisuuskuvan, jossa opetussuunnitelmaan kirjattu on saatu vietyä käytäntöön kautta linjan.

Käsillä olevan työn normatiivisesta luonteesta johtuen seuraavaksi on syytä selvittää, miten opettajat toteuttaisivat tämän skenaarion.

5.3 Opettajat työnsä uudelleenorganisoinnina

Kaksivaiheisen tutkimuksen jälkimmäisessä osuudessa kartoitettiin opettajien käsityksiä siitä, mitä asioita pitäisi tapahtua, jotta haastatteluiden pohjalta muotoiltu, luvun 5.2 lopussa esitelty skenaario toteutuisi. Opettajat esittivät jo haastattelujen aikana näkemyksiään, ja keskeisimpänä keinona nähtiin olemassa olevien resurssien parantaminen ensisijaisesti henkilöstötasolla. Yksi opettajista toivoi ensisijaisesti lisää S2-opettajia ja erityisopettajia, jotta opetuksen eriyttäminen onnistuisi nykyistä paremmin. Hän myös visioi tulevaisuudessa paluuta takaisin kohti pienryhmiä.

Toinen haastateltava mainitsi puolestaan avustajien lakisääteisen roolin muuttamisen niin, että myös avustajilla olisi vastuu oppilaista, mikä mahdollistaisi avustajille valvontojen hoitamisen. Lisäksi hän visioi koulun avaaminen uusille ammattilaisille, minkä myötä ainoastaan oppituntien pitäminen ja suunnittelu olisivat jatkossa opettajan työn ydintä, kun muuta työtä (mukaan lukien luokanvalvojan tehtäviä) hoitaisivat siihen osoitetut henkilöt.

Oppisisältöjen näkökulmasta eräs haastateltava toivoi puolestaan paluuta perusasioihin erilaisten projektien ja moninaisten oppimisympäristöjen korostamisen sijaan. Myös opetusvelvollisuuden vähentäminen mainittiin keinoja opettajien työ määrän vähentämiseksi.

Näitä opettajien esittämiä ratkaisukeinoja ei otettu lähtökohdaksi aivoriihessä, vaan ideoinnissa ja keskustelussa keskityttiin itse skenaarioon ja siitä johdettuihin apukysymyksiin, mutta keskustelun edetessä työpajan vetäjä syötti keskusteluun myös opettajien haastatteluissa esittämiä näkemyksiä sekä ratkaisukeinoja.

Ennen kuin aivoriihen tulokset käydään yksityiskohtaisemmin läpi luvussa 4.2.3 muotoiltujen apukysymysten avulla, esitetään taulukossa 2 yhteenveto opettajien artikuloimista ratkaisukeinoista sekä tarvittavista toimista, jotta edellä esitetty skenaario voisi toteutua.

Taulukko 2: Aivoriihessä hahmoteltuja toimia, jotta luvussa 5.2 esitetty tavoiteskenaario voisi toteutua.

| Miten turvata tasapuoliset mahdollisuudet oppimiseen ja opettamiseen? | Miten opettajan työtä pitäisi organisoida, resursoida ja kehittää? | Miten teknologiasta on oppimisen ja opettajan apuriksi? |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pienemmän opetusryhmät • Pätevä henkilökunta • Lähikouluperiaate: lähikoulujen kyettävä integroimaan eritaustaiset ja -tarpeiset oppilaat joukkoonsa ja tarjoamaan riittävä tuki • Oppilashuollon resurssit ja hoitopolut apua tarvitseville oppilaille saatettava kuntoon • Segregaation ehkäiseminen mm. asuntopolitiikalla • Lisäresurssien ja tuen järjestäminen kouluihin niiden tilanteen mukaan | <ul style="list-style-type: none"> • Avustajien roolin muuttaminen: vastuu oppilaista myös avustajilla • Uusien ammattilaisten mukaantulo kouluun • Systemaattinen opettajien täydennyskoulutus työajalla • Veso-päivien pitäminen ennen opetuksen alkua keskittyen opetusta konkreettisesti hyödyttäviin asioihin • Opettajille tieto arjen toimintatavoista, joilla edistetään myönteistä ja kitketään negatiivista käytöstä • Johdonmukainen ja | <ul style="list-style-type: none"> • Yhteiskunnallinen keskustelu ja määrittely ns. tekoälyajan oppimistarpeista • Tekoäly eriyttämisen ja kotona oppimisen tukena • Proaktiivisempi valmistautuminen kouluissa uusiin teknologioihin ja niiden käyttöön • Varautuminen etäkoulun jonkinasteiseen yleistymiseen • Teknologioihin liittyvien vastuukysymysten miettiminen, jos teknologia ottaa isosti hoitaakseen opettajan |

| | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Panostaminen valmistavaan opetukseen ennen maahanmuuttajalasten siirtymistä perusopetuksen ryhmiin. | <p>ennakoiva johtaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ratkaisukeskeisyys ja positiivinen ajattelu voivottelun tilalle • Tiiviimpi moniammatillinen yhteistyö ennaltaehkäisevässä työskentelyssä sekä laaja-alaisen osaamisen opettamisessa • Yhteisopettajuus sekä yhteistyötä ja tiedonjakamista tukeva kulttuuri, rakenteet ja johtaminen | <p>tehtäviä kuten eriyttämistä, oppimisen seuraamista ja oppilaiden arviointia tulevaisuudessa.</p> |
|---|---|---|

5.3.1 Miten turvata tasapuoliset mahdollisuudet oppimiseen ja opettamiseen?

Otsikon kysymys linkittyy koulujen eriytymisen uhkaan, jota käsiteltiin tarkemmin luvussa 5.1.1. Aivoriihi vahvisti käsitystä siitä, että pääkaupunkiseutu erottuu olosuhteiltaan muusta Suomesta ja toisaalta pääkaupunkiseudun sisällä on nähtävissä kehitystä, joka on johtamassa ja johtanut koulujen keskinäiseen eriytymiseen alueen sisällä.

Keski-Suomessa toimiva opettaja kuvasi tilannetta eräässä kuntansa ja Suomenkin mittakaavassa suuressa yläkoulussa näin: “On vakituinen psykologi, kuraattori ja nuorisotyöntekijä. Ne on koko ajan käytävillä. (...) Ne sanoi, että on todella hyvä työrauha ja homma toimii.” Pääkaupunkiseudulla toimiva opettaja puolestaan totesi kommenttina tähän, että “Voin sanoa tästä pääkaupunkiseudun puolelta, että täällähän esim. koulupsykologeja ei saa. Meilläkin koulupsykologi on yhden päivän viikossa. Koulukuraattori jää nyt äitiyslomalle, eikä ole saatu sijaista. Ei ole ketään.” Hän kertoi monena vuonna todistaneensa, että oppilas ei pääse sairaalakouluun tai pienryhmään, koska paikat niissä ovat täynnä ja kuvasi, kuinka väkivaltaisesti käyttäytyvän oppilaan koulupäivä joudutaan keskeyttämään, mutta oppilashuollon apua voi olla saatavilla vasta kuukauden päähän vaikka sitä pitäisi olla tarjolla heti. Hän piti tilannetta erittäin surullisena.

Kun aivoriiehessä siirryttiin tarkastelemaan eriytymistä alueen sisäisenä ilmiönä, toinen pääkaupunkiseudun ulkopuolella asuvista henkilöistä piti aiheita itselleen vieraana tarkasteli hän asiaa opettajan tai vanhemman roolista: “Varmaan PK-seutu on tässä tosi erilainen musta tuntuu. Niinkö mulla ei ole tähän mitään sanottavaa (...)”. Pohtiessaan omaa asuinympäristöään hän nimesi lopulta koulun, jonne menee paljon maahanmuuttajia, mutta totesi samaan hengenvetoon, että kyseisessä koulussa on panostettu paljon opetukseen, jota oppilaat saavat ennen

siirtymistään varsinaisiin perusopetuksen ryhmiin. Hän kertoi huomanneensa maahanmuuttajalasten lisääntyneen myös ns. pienemmissä kouluissa. Omien lastensa kouluissa hän kertoi maahanmuuttajataustaisten lasten olevan “äärimmäisen hyvin integroituneita”.

Pääkaupunkiseudulla vaikuttava opettaja taas tunnisti ilmiön ja piti koulujen välisiä eroja “hurjina”. Hän kuvasi esimerkissään sitä, että ainakin Helsingissä ja Vantaalla olisi kouluja, joissa 80 % lapsista on taustaltaan maahanmuuttajia. Suomea äidinkielenään puhuvat perheet välttelevät hänen mukaansa näitä kouluja, jos se suinkin on mahdollista. Hän piti hyvänä, että tällaisiin kouluihin ohjataan lisäresursseja ja yritetään järjestää tukea.

Kolmannelle osallistujista vanhempien valikoiva suhtautuminen kouluun oli tuttua lähipiiristä ilman linkkiä maahanmuuttoon. Sukulaislasta ei haluttu laittaa lähikouluun, koska lapsen vanhemmat kokivat, että toinen koulu tarjoaisi vähemmän hälyiset tilat, paremman tuen kuten avustajan sekä pienemmät opetusryhmät, jotka vastaisivat paremmin lapsen tarpeisiin. Osallistuja suhtautui asiaan ymmärtäväisesti ja kuvasi, ettei prosessi vaihtaa lähikoulu joksikin muuksi ole mitenkään helppo: “Mikä mä olen sitä estämään, jos vanhempi haluaa nähdä sen vaivan.”.

Aivoriiheen osallistuneet opettajat toisin sanoen tunnistivat syitä, jotka motivoivat vanhempia valikoivaan käyttäytymiseen koulun suhteen. Näitä olivat yhtäältä lapsen tarpeet suhteessa siihen, mitä koulu pystyy tarjoamaan ja toisaalta perheen positio ympäristön kielellisessä maantieteessä. Kaikki osallistuneet pitivät lähikouluperiaatetta lähtökohtaisesti hyvänä asiana lapsen näkökulmasta, jolloin lapsi muun muassa integroituu koulun jälkeisiin puuihin koulukavereiden kanssa. Asuntopolitiikkaa pidettiin yhtenä keinona ylläpitää lähikoulun houkuttelevuutta: “Ettei rakennettaisi mitään gettoja. Tai ei nyt gettoja ole, mutta aika lähellä”.

Summaten voidaan todeta, että opetuksen ja opettamisen tasavertaisten mahdollisuuksien toteutumisessa oppilashuollolla näyttää olevan keskeinen rooli. Oppilashuollon resurssit olisi saatava kestäväille tolalle kaikissa kunnissa ja kouluissa, ja pääkaupunkiseudulla työskentelevä opettaja toivoikin ratkaisuksi sitä, että hoitopolut saataisiin kuntoon apua tarvitseville oppilaille. Tästä voitaneen edelleen vetää myös johtopäätös, että paikoissa, joissa oppilashuolto toimii, on tunnistettava oppilashuollon merkitys ja pidettävä kiinni sen toimivuudesta ja resursseista siitakin huolimatta, että julkisessa taloudessa kukkaronnyörit ovat tätä kirjoitettaessa tiukalla.

Toinen aspekti näyttää olevan koulujen kyky integroida eritaustaiset ja -tarpeiset oppilaat joukkoonsa ja vastata heidän tarpeisiinsa. Aivoriihen perusteella “pelkästään” koulun akustiikalla voi olla merkitystä sille, kokeeko vanhempi koulun sopivaksi omalle lapselleen vai ei. Jos vanhemman kokemus on, että lapsen tarpeisiin pystytään vastaamaan lähikoulussa, näyttäisi aivoriihessä esitetyn perusteella siltä, että hän todennäköisesti valitsee sen.

Pääkaupunkiseudun näkövinkkelistä huomiota olisi aivoriihen perusteella kiinnitettävä myös erityisesti segregaaation ehkäisemiseen ja siihen, ettei vastakkainasettelu suomi äidinkielenä versus muu äidinkieli pääse syvenemään. Kiinnostavaa olisikin tutkia tarkemmin, välttelevätkö suomenkieliset perheet maahanmuuttajavoittoisia kouluja ja jos he niin tekevät, mistä tämä kumpuaa. Näkökulman tekee relevantiksi se, että Suomessa työperäinen maahanmuutto on ollut tapetilla ja aivoriihen perusteella näyttää siltä, ettei ole lainkaan yhdentekevää, mihin tulijat fyysisesti asettuvat asumaan.

Samalla kun havaitaan, että segregaaation ehkäiseminen on paljon kouluja koskevaa päätöksentekoa laajempi kysymys linkittyen muun muassa kaupunkirakenteeseen ja -kehitykseen, tuo maahanmuutto mukanaan myös peruskoululle spesifejä kehitystarpeita (edellä mainittiin jo mm. tuetut kieliluokat). Esimerkiksi Suuriniemi (2023, tiivistelmä) nostaa väitöskirjassaan esiin sen, että yhteiskunnan monikielistyessä olisi peruskoulunkin kyettävä irrottautumaan yksikielisyyden ideaalista. Suuriniemi (2023, 19) näkee keskustelun kielellisestä moninaisuudesta yhtenä keskeisenä lähestymistapana, kun pyritään purkamaan rakenteellista rasismia ja syrjintää sekä mahdollistamaan yhdenvertaiset oppimisen ja osallisuuden mahdollisuudet. Tulevaisuuskuvaan Suuriniemi (2023, 97) näkee peruskoulun, jossa kielten vastakkainasettelu ja kielihierarkiat purkautuvat ja läsnä ovat monikieliset tilat ja kielten rinnakkaisuus sekä kieliorientaatioiden joustavuus.

Ratkaisukeinoina tasapuolisten oppimis- ja opetusmahdollisuuksien turvaamiseksi opettajat näkivät myös riittävän pienet ryhmät, pätevän henkilökunnan sekä mahdollisuuden apukäsiin.

5.3.2 Miten opettajan työtä pitäisi organisoida, resursoida ja kehittää?

Aivoriiheä edeltäneissä haastatteluissa opettajat kuvasivat työnkuvansa laajentuneen, ja haastatteluaineistossa oli havaittavissa ristivetoa opettajan ydintehtävän ja toissijaisina koettujen tehtävien välillä. Haastatteluissa eräänä ratkaisukeinona pidettiin koulun ovien avaamista uusille ammattilaisille, joiden toivottiin ottavan vastuulleen esimerkiksi luokanvalvojan tehtävät ja tunnetaitojen opettaminen. Myös avustajien roolin muutosta esitettiin, jolloin avustajat voisivat hoitaa mm. välitunti- ja ruokailuvalvontoja. Samat ratkaisukeinot löytyivät myös aivoriihen ideoista, kun osallistujilta kysyttiin, miten opettajan työtä pitäisi organisoida, resursoida ja kehittää.

Aivoriihessä kyseisestä ratkaisukeinosta syntyi mielenkiintoinen ja merkittävä keskustelu opettajuudesta. Tiivistäen sekä haastatteluaineistoon peilaten voidaan todeta, että osa opettajista näyttää korostavan opettajan roolia kokonaisvaltaisena kasvattajana (“Ethän sä voi erottaa kasvattamista ja kaikkea siihen liittyvää opettamisesta.”), kun osa rajaa tehtävänsä tiiviimmin “vain” opettamiseen. Näin ollen peruskoulussa työskentelevillä opettajilla näyttää olevan jaetun käsityksen sijaan erilaisia tulkintoja omasta roolistaan opettajana, mikä väistämättä vaikuttaa

siihen, miten opettajat suhtautuvat esimerkiksi tunnetaitojen opettamiseen. Kuitenkin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 18) koululle annetaan varsin selvästi nämä molemmat tehtävät: "Jokaisella perusopetusta antavalla koululla on opetus- ja kasvatustehtävä. Tämä tarkoittaa oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa.". Opettajan roolista se toteaa edelleen: "Jokaisella opettajalla on vastuu opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Opettajat vaikuttavat näihin pedagogisilla ratkaisuillaan ja ohjausotteellaan. Opettajan tehtävään kuuluu oppilaiden oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen (...)" (Opetushallitus 2014, 34).

Opettajankoulutuksesta sekä työssä kehittymisestä/oppimisesta voitaneen hakea syitä siihen, miksi kaikki opettajat eivät koe itseään kokonaisvaltaisina kasvattajina, vaan pikemmin sisältöjen opettajina. Tutkimusaineiston valossa usea opettaja nimittäin kokee, etteivät hänen osaamisensa ja taitonsa riitä nykypäivänä vaadittujen asioiden opettamiseen. Eräs aivoriiheen osallistuneista kuvaa tilannetta: "Nyt näitä tunnetaitoja on nostettu. Meilläkin on annettu joku 50-sivuinen Google drive -linkki, että tutustukaa ja opetelkaa. Ei ole oikein mitään koulutusta. Toivoisin, että olisi joku, joka on oikein siihen perehtynyt, niin voisi niitä (tunnetaitotunteja) vetää."

Sama osallistuja peräänkuuluttaa ratkaisukeinona juuri opettajien täydennyskoulutusta, jonka olisi tapahduttava työajalla. Hänen mielestään opettajien oletetaan koulututtavan omalla ajallaan, mitä hän piti epärealistisena. Lisäksi hän korosti koulutuksen sisältöä, jonka olisi konkreettisesti linkityttävä opetukseen ja sen vaatimuksiin. Veso-päiviä hän kritisoikin sisällöllisesti "pilipalina" ja kyseenalaisti niiden pitämistä lauantaisin keskellä lukuvuotta. Hän esitti kaikkien Veso-päivien pitämistä lukuvuoden ulkopuolella esimerkiksi ennen lukuvuoden alkua niin, että ne keskittyisivät konkreettisesti opetusta hyödyttäviin asioihin.

Myös muut aivoriiheen osallistuneet olivat valmiita nipistämään kesälomastaan työn kannalta merkityksellisen koulutuksen saamiseksi. Alalle vasta opiskeleva henkilö piti koulututtautumista työn ohessa erittäin tärkeänä, mutta samalla ymmärsi, ettei moni halua mennä sellaisiin koulutuksiin, jotka ovat pois esimerkiksi suunnitteluajasta tai perheeltä.

Opettajien tarve päivittää osaamistaan korostui myös työrauhasta käydyn keskustelun aikana. Eräs osallistujista kertoi tutulla koululla tehdystä tutkimusinterventiosta, jossa tutkittiin kehumisen (toivottu käytös/työskentely), huomiotta jättämisen (epätoivottu käytös/työskentely) sekä oppitunnin tavoitteiden läpikäymisen vaikutusta ryhmän työrauhaan. Keinot käyttöön ottanut luokanopettaja koki niistä olleen apua. Asiasta kertonut osallistuja itse piti edellä esitettyjä keinoja perusjuttuina ja koki hämmentävänä, että ne tulevatkin jollekin opettajille aivan uusina asioina. Hän peräänkuuluttiikin sitä, että opettajilla pitäisi olla tieto arjen perustoimintatavoista, joilla voi lisätä positiivista käyttäytymistä ja vähentää negatiivista käyttäytymistä luokassa. Kysyttäessä, miksi

hyviksi todetut käytännöt sitten eivät tavoita kaikkia luokkahuoneita, osallistuja nosti esiin suomalaisen yhteiskunnan ongelmakeskeisen ja voivottelevan puhutavan, jonka tilalle hän toivoi ratkaisukeskeisyyttä ja positiivisten asioiden huomioimista.

Opettajan roolia koskien on tärkeää rajata sitä, mistä puhutaan. Kun keskustellaan selvästi vaikeista ongelmista ja sairauksista, opettaja ei ole ammattilainen, vaan jo edellä mainitun oppilashuollon pitäisi astua kuvaan. Toisaalta oppilashuollon/koulun muut ammattilaiset voivat myös tukea opettajien arjessa toteuttamaan kasvatustyötä. Kuten yksi aivoriihen osallistujista muotoili: "Ettei opettaja olisi ihan kaiken vartija." Toinen osallistujista taas muisteli omaa kouluaikaansa ja piti oppilaan näkökulmasta mielenkiintoisena tilanteita, joissa kiusaamisesta tai tunnetaidoista oli puhumassa joku muu kuin opettaja. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna kouluissa varmasti olisi tilaa ammattilaisille, jotka yhdessä opettajien tukena otavat koppia laaja-alaisen osaamisen opettamisesta. Sen sijaan, että oppilashuolto reagoi yksin ongelmiin pitäisi kaikissa kouluissa pyrkiä kohti ennaltaehkäisevää yhteistyötä opettajien ja muiden ammattilaisten välillä.

Opettajahaastatteluissa työn autonomisuus nousi keskeiseksi työn mielekkyyden lähteeksi. Kolikon kääntöpuolella autonomisuus voi kuitenkin myös tarkoittaa yksinäisyyttä ja vähäistä tukea omalle työlle. Aivoriihessä yhteisopettajuus nousi esiin yhtenä ratkaisuna asiaan. Yksi osallistujista kuvasi koulua, jolla oli sijaistanut: "Oon huomannut, et miten äärimmäisen paljon ne tekee yhteistyötä keskenään. Tajunnut, et nää niinkö opettaa tätä ikäryhmää yhdessä. Se on niinkö siistiä se semmonen." Toinenkin osallistuja kertoi hyvistä kokemuksistaan yhteisopettajuudesta, mutta kertoi, että tekee tällä hetkellä työtään käytännössä yksin, vaikka toivoisi muuta.

Yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta aivoriiheen osallistuneet henkilöt pitivät kriittisenä yhteistyötä tukevaa kulttuuria, keskinäisten kemioiden toimimista sekä opetusryhmien riittävän pientä kokoa. Yhteisopettajuusmalli, jossa kaksi opettajaa opettaa 50 oppilaan ryhmää ei saanut kannatusta keneltäkään aivoriiheen osallistuneista. Toimiva yhteisopettajuus tarkoitti heille yhteistä oppituntien suunnittelua ja/tai oppilaiden dynaamista ryhmittelyä esimerkiksi osaamisen ja tuentarpeen mukaan. Jälkimmäisessä tärkeää oli opettajien mielestä, että kaikki opettajat opettavat vuorollaan kaikkia ryhmiä, ja oppilaiden ryhmittely elää yksilöllisen edistymisen mukaan. Ensimmäistä mallia (suuri ryhmä ja kaksi opettajaa) vastaan osallistujat argumentoivat työrauha-asioilla ja sillä, etteivät kaikki oppilaat kestä hälyä, joka suuresta ryhmästä syntyy.

Edellä kuvattua yhteenvetäessä havaitaa, että luvussa 5.2 muotoillun skenaarion toteutumisen kannalta on merkityksellistä se, miten opettaja määrittelee roolinsa akselilla ainesisältöjen opettaja – kokonaisvaltainen kasvattaja. Tällä näyttäisi olevan merkitystä siihen, miten opettaja kokee laaja-alaisen tietojen ja taitojen opettamisen. Edelleen merkityksellistä on se, millaisena opettaja näkee oman osaamisensa. Yli kymmenen vuotta alalla olleet opettajat puhuivat

tutkimusaineistossa riittämättömyyden kokemuksesta suhteessa oman tietotaidon ja työn vaatimusten välillä.

Peruskoulu elää osana yhteiskuntaa ja yhteiskunnan muutos vaikuttaa väistämättä siihen, millaisia tavoitteita koululle asetetaan. Kun ratkaisukeinoja tarkastellaan, opettajien keinovalikoiman mukaisesti pitäisi tulevaisuudessa kiinnittää huomiota täydennyskoulutuksen systemaattisuuteen. Kouluissa kaivataan johdonmukaista ja ennakoivaa osaamisen johtamista, jotta mm. tutkimustieto sekä uudet sisällöt ja käytännöt saavuttavat jokaisen luokkahuoneen. Opettajuuksessa tuskin tullaan tulevaisuudessa – ainakaan nykyisen kaltaisilla opetussuunnitelman kirjauksilla – liikkumaan kohti opettajuutta, joka keskittyisi pelkästään ainesisältöjen opettamiseen ja tuntien suunnitteluun. Sen sijaan yhteisopettajuus nostaa opettajien toiveiden mukaan entisestään päätään, mikä asettaa vaatimuksia niin kouluyhteisöjen toimintakulttuurille kuin rakenteille, joiden tulisi tukea tiedon ja hyvien käytänteiden jakamista sekä tarjota aikaa yhteisopettajuuden suunnitteluun. Samoin eri ammattilaisten yhteistyö laaja-alaisten taitojen opettamisessa sekä ongelmien ennaltaehkäisemisessä väikky mahdollisuutena saavuttaa skenaariossa ja toisaalta myös opetussuunnitelman perusteissa määritellyt tavoitteet.

5.3.3 Miten teknologiasta on oppimisen ja opettajan apuriksi?

Kuten luvussa 5.1.3 todettiin, teknologia ja sen kehitys on keskeinen tekijä, joka haastaa kouluja ulkoapäin. Opettajien näkökulmasta tekoäly muun muassa asettaa kyseenalaiseksi perinteiset opetuksessa käytetyt tehtävätyypit, ja yksi osallistujista kertoo, kuinka hänen lapsensa sai kirjoittaa tietotekstiä vain oppitunnilla koulussa kynällä paperille, koska opettaja kontrolloi, ettei tehtäviä toteuteta tekoälyllä. Toinen osallistuja taas kommentoi, että pienillä kikoilla voi muokata tehtäviä. Esimerkiksi voi pyytää oppilaita reflektoimaan tehtävän aihetta omaan elämään. Samalla hän myös piti väijäämättömänä, että ennemmin tai myöhemmin tekoäly hoitaa ne tehtävät, jotka se pystyy hoitamaan. Tämä haastaa koulua väistämättä, eikä vain tehtävätyyppien muodossa: "Varmaan tän meidän koulunkin pitää jossain vaiheessa sitten miettiä, että mikä tän meidän opetuksen ydinsisältö on. Että se ei oo mikään tiedon ulkooppiminen vaan se ihmisenä oleminen, vuorovaikutus jne. Sitähän ei mikään kone korvaa."

Peruskoulu ja laajemmin yhteiskunta seisovatkin sen kysymyksen äärellä, millaista osaamista ja taitoja ihmiseltä ns. tekoälyajassa vaaditaan. Onko asioita osattava ulkoa ja jos on, mitä? Mitä vaaditaan, että ihminen voi esimerkiksi kriittisesti tarkastella tekoälyn tuottamia tekstejä, analysoida tai esimerkiksi terveydenhuollossa diagnoosia tai koulussa tekoälyn korjaamia kokeita. Se millaisia vastauksia näihin pohdintoihin saadaan, tulee määrittelemään myös sitä, millaisia sisältöjä ja oppimisen tapoja peruskoulussa tulevaisuudessa painotetaan.

Teknologian hyödyntämistä pohdittaessa esimerkiksi tekoälyn rooli opetuksen eriyttämisessä nähtiin enemmän kotona oppimisen keinona. Tällöin tekoäly voisi analysoida oppilaan osaamista ja suositella taidon mukaisia tehtäviä. Oppitunnit koulussa kuitenkin haluttaisiin varata muulle: “Haluaisin, että luokkahuonetilanteessa hyödynnetään sitä ihmistenvälistä.” Mutta kuten sitaatin lausuja toteaa, paljon riippuu tavoitteista eli tavoitellaanko esimerkiksi kielissä rakenteiden osaamista vain kommunikaatiota. Tavoitteet määrittelevät tällöin myös sen, miten tavoitteisiin tulevaisuudessa pyritään.

Teknologian ja tekoälyn kontekstissa nousee uudemman kerran esiin jo edellisessä luvussa kuvattu koulutuksen ja oman osaamisen päivittämisen tarve. Yksi opettajista toteaa, ettei hänen korviinsa ole kuulunut mitään oman koulun ohjeistusta tai linjauksia tekoälyn käytöstä. Teknologian suhteen proaktiivisempaa otetta kouluihin kuitenkin tarvittaisiin. Esimerkiksi Salmela-Aro, Upadyaya ja Hietajärvi (2021, 18) havaitsivat tutkimuksessaan, että kaikilla opettajilla ei koronapandemian alkaessa ja etäopetukseen siirryttäessä ollut riittäviä valmiuksia verkkoalustojen käyttöön. Nämä opettajat joutuivat opettelemaan digitaidot kiireessä, minkä Salmela-Aro ym. yhdistävät opettajien kasvaneeseen uupumukseen pandemia-aikana. Ennakointi, varautuminen ja johdonmukaisempi osaamisen johtaminen ei siis ainoastaan tekisi opettajista parempia opettajia, vaan olisi keino suojella heitä työuupumukselta.

Haastatteluaineistossa esitetty osittainen etäkoulu herätti myös keskustelua aivoriihessä. Argumentteja osittaiselle etäkoululle löytyi sekä puolesta että vastaan, mutta aineiston perusteella opettajat suhtautuvat lopulta enemmän myönteisesti jonkinasteiseen etäkoulukokeiluun tulevaisuudessa kuin torppaisivat sen täysin. Etäkoulua perusteltiin muun muassa vaihtoehdon tarjoamisena neuro-psykologisesti epätyypillisesti oireileville oppilaille, joille koulun joukkomuotoisuus voi aiheuttaa kuormitusta. Myös oppilaiden, joille ei ole muodostunut ystävyyssuhteita koulussa, nähtiin hyötyvän jonkinasteisesta etäkoulusta. Yksi opettajista peilasi asiaa korona-ajan kokemuksiin: “Etäopetuksessahan oli niitäkin, jotka siitä nautti ja siinä pääsi kukoistamaan. Että heillekin olisi vaihtoehto joskus”. Toisaalta myös etäkoulua vastaan argumentoitiin: “Henkilökohtaisesti koen, että se vuorovaikutuksellinen on niin tärkeää. Että ei ainakaan isossa mittakaavassa, jos saisi itse vaikuttaa”.

Etäkoulutematikkaan linkittyä aivoriihen kanssa samaan ajankohtaan osunut konsulttitoimisto MDI:n julkaisema väestöennuste (MDI, 2023), jonka mukaan peruskoululaisten määrä Suomessa “romahtaa” syntyvyyden laskusta johtuen niin, että jo vuonna 2030 Suomessa olisi 82 000 peruskoululaista vähemmän kuin tällä hetkellä. Tämä uutinen sysää aivoriiheä pohtimaan kouluverkon mahdollista supistumisesta, koulumatkojen pidentymisestä ja edelleen siitä, voisiko tämä olla ponnin siirtyä peruskoulussakin kokeilemaan etäopetusta. Yksi osallistujista mainitsee, että hänen kunnassaan tätä tehdään jo oman äidinkielen opetuksessa. Opetus on fyysisesti

yhdellä koululla, mutta osa oppilaista seuraa opetusta etänä pitkien matkojen vuoksi. Hän suhtautuu myönteisesti siihen, että etäkoulua kokeiltaisiin jatkossa laajemminkin.

Yhteenvetona voidaan todeta, että teknologinen kehitys haastaa peruskoulua pohtimaan perustavanlaatuisesti sitä, millaista osaamista tulevaisuudessa tarvitaan. Yhtäältä tekoäly tulee hoitamaan niitä tehtäviä joita se voi hoitaa, mutta toisaalta myös tekoälyn työtä täytyy voida tarkastella kriittisesti. Näin ollen lienee toivottavaa, että ihminen ei ulkoista omaa muistiaan ja tietämystään täysin teknologialle, mutta missä määrin esimerkiksi lajintunnistus on vielä tulevaisuudessa relevanttia osaamista kaikille koululaisille? Muun muassa tätä kysymystä pohdittiin aivoriihessä ilman tyhjentävää vastausta. Entä kun kielimallit kehittyvät niin hyvin, että ne voivat luotettavasti hoitaa kääntämisen ja tulkkauksen? Millaista kielitaitoa silloin arvostamme ja edellytämme peruskoululaisilta?

Toinen seikka liittyy konkreettisemmin opetukseen. Tällä hetkellä näemme, että tekoäly haastaa perinteiset oppimistehtävät ja tavan arvioida oppilaiden osaamista. Kun tulevaisuudessa nähtäneen tekoälyyn pohjautuvia oppimateriaaleja, joudutaan myös kysymään, kuka uudet ratkaisut on kehittänyt. Erityisen relevanttia tämä on tilanteessa, jossa tulevaisuuden oppimateriaalit pystyvät ja saavat analysoida sekä arvioida oppilaiden osaamista, sillä tällöin valta on siirtynyt opettajilta ja kouluilta oppimateriaalien kehittäjille ja algoritmeille. Kenelle lapsensa arvosanaan perusteluita kaipaavat vanhemmat tällöin osoittavat tiedustelunsa?

Lisäksi teknologian kontekstissa korostuu jälleen kerran opettajien osaamisen johtaminen: opettajat tarvitsevat apua siinä, että tekoäly nähtäisiin uhkan sijaan mahdollisuutena ja sitä osattaisiin käyttää opettajan apurina. Myös opettajien verkkopedagogisia taitoja olisi syytä tutkia ja tarvittaessa kehittää, jos osittainen etäkoulu tulevaisuudessa muodostuisi osaksi peruskoulujen arkea esimerkiksi Suomen harventuneen peruskouluverkon vuoksi.

6 Pohdinta

Väestökehityksen ja uusien teknologioiden kaltaiset trendit näkyvät väistämättä suomalaisten peruskoulujen arjessa. Sivistys ei kouluissa myöskään ole puhtaasti itseisarvo, vaan koulujen ja koulutuksen avulla pyritään vastaamaan niin kansantalouden kuin työelämän tarpeisiin. Tästä esimerkin tarjoilee pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma, jossa todetaan esi- ja perusopetuksen kontekstissa seuraavasti: “Vahva teknillinen ja luonnontieteellinen osaamis pohja on kriittistä elinkeinoelämän uudistumisessa (...)”. (Valtioneuvosto 2023, 83).

Luvussa 2.2.2 todettiin peruskoulun olevan verrattain immuuni suurille muutoksille. Kuitenkin sille asetetuilla tavoitteilla – olivat ne vanhoja tai uusia – on merkitystä siihen, mitä ja miten kouluissa opetetaan ja opitaan. Yksin esimerkki tästä on inklusiivinen opetus, joka kirjattiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 2014. Kyseisen asiakirjan voimaantumisen jälkeen kouluissa on siirrytty toteuttamaan inklusiota paikoin paremmalla, paikoin huonommalla menestyksellä.

Käsillä olevan tutkimuksen perusteella ongelma näyttää olevan, ettei peruskoulu systemaattisesti johda tavoitteiden (välillisten) toimeenpanijoiden eli opettajien osaamista. Sekä tutkimushaastatteluissa että aivoriihessä opettajat toivat esiin, ettei heidän oma ammattitaitonsa tai kollegoiden osaaminen riitä hoitamaan kaikkia opettajilta tänä päivänä vaadittuja asioita. Osaamattomuuden ja kyvyttömyyden kokemus linkittyi haastatteluissa etenkin laaja-alaiseen osaamiseen ja opettajan rooliin kasvattajana. Tulevaisuudessa olisikin syytä kehittää opettajien systemaattista täydennyskoulutusta sekä tiedon ja osaamisen jakamista niin, että ne vastaavat työn todellisiin tarpeisiin ja pystyvät myös ennakoimaan niitä. Opettajat muun muassa pitivät mahdollisena, että etäopetus tulee näyttelemään nykyistä suurempaa osaa tulevaisuuden peruskoulussa, mikä edellyttäisi verkkoalustojen ja verkkopedagogiikan osaamista, osaamisen ylläpitämistä sekä kehittämistä.

Opettajien osaamisen johtamisen rinnalla tarvitaan myös resurssien allokoointia, jotta opettajahaastatteluiden pohjalta luvussa 5.2 muotoiltu skenaario peruskoulusta, joka tarjoaa tasapuoliset oppimismahdollisuudet perustiedoissa ja -taidoissa sekä laaja-alaisessa osaamisessa kaikille oppilaille inklusiivisesti ja teknologiaa hyödyntäen toteutuisi. Skenaario piti sisällään myös opettajien hyvinvoinnin ja ammatin houkuttelevuuden. Tämän toteutumiseksi opettajat tarvitsevat paikoitellen lisää ammattitaitoisia ja vastuullisia käsiä inklusion toteuttamiseen, minkä ohella toimiva oppilashuolto näyttäisi olevan merkittävä tekijä skenaarion tavoitteiden saavuttamisessa.

Juuri oppilashuollon osalta suomalaiset koulut näyttävät hiirtävän eri latuja, sillä tutkimusaineistosta piirtyy esiin ero pääkaupunkiseudun ja muun Suomen välillä. Siitäkin huolimatta, että pääkaupunkiseudulla toimineet opettajat kuvasivat kuntien kohdentavan lisäresursseja niitä tarvitseviin kouluihin, kertoivat he arjestaan, jossa oppilashuollon apua ei ole

saatavilla riittävän nopeasti. Kaikissa kouluissa oppilashuolto ei siis tällä hetkellä kykene vastaamaan akuuttiin avuntarpeeseen. Kuitenkin opettajien tulevaisuuskuvin siintää toive opettajien ja koulun muiden ammattilaisten tiiviimmästä yhteistyöstä, ja osa opettajista kaipaa toisten ammattilaisten tukea esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa.

Toinen yhteistyömuoto, jota tulevaisuudelta toivotaan, on yhteisopettajuus ja sen lisääntyminen. Tämä kuitenkin edellyttää peruskoululta/peruskouluilta asettumista yhteisopettajuutta tukevaan asentoon. Yksi tapa lähestyä toivottua muutosta on *oppivan organisaation* käsite, jolla viitataan organisaatioon, joka on omistautunut jatkuvalle oppimiselle ja toiminnan petraamiselle (Oxford Reference, 2023). Esimerkiksi Garvinin, Edmondsonin ja Ginon (2008, 88–90) mukaan ollakseen oppiva organisaatiolla täytyy olla *oppimista tukeva ympäristö, konkreettiset oppimista tukevat prosessit ja käytänteet* sekä *oppimista tukeva johtajuus*. Kukin näistä osa-alueista tukee toinen toistaan ja ne ovat osittain päällekkäisiä.

Psykologinen turvallisuus, erilaisuuden arvostaminen, avoimuus uusille ideoille ja ajan tarjoaminen reflektiolle ovat Garvinin ym. esittämän mukaan keskeisiä osatekijöitä oppimista tukevassa ympäristössä. Nämä stimuloivat luovaa, tuoretta ajattelua ja ruokkivat kokeilukulttuuria. Opettajien haastatteluiden perusteella aika näyttäytyy keskeisenä esteenä tämän toteutumiselle, ja luvussa 5.1 esitetyistä sitaateista nousevat erityisesti mieleen kriittiset kommentit “intensiivistä ja päivät hektisiä”, “ei ehdi suunnitella”, “opettajia revitään joka paikkaan, on semmoista sillisalaattia”, “punainen lanka puuttuu”. Tässä valossa myös oppimista tukeva johtajuus näyttäisi epäonnistuvan, koska se ei kykene osoittamaan riittäviä ajallisia resursseja ongelmanratkaisuun, tiedonjakamiseen ja toiminnan tarkasteluun.

Myös oppimista tukevissa prosesseissa ja käytänteissä näyttäisi olevan petrattavaa. Garvin ym. (2008) kehottavat organisaatioita suuntaamaan huomiota tiedon keruuseen, analysointiin, palautteeseen sekä uudelleen arvioimiseen, ja myös tiedon jakaminen on oppivan organisaation näkökulmasta aivan keskeinen käytäntö. Kuitenkin aivoriihessä yksi opettajista kuvasi tapaa, jolla isojakin asiakokonaisuuksia pyritään siirtämään käytäntöön verkkolevylle tallennettujen kirjallisten dokumenttien kautta, ja toinen opettaja kummasteli, kuinka työrauhaa tutkitusti edistävät työtavat eivät siirry osaksi jokaisen opettajan työkalupakkia, vaan ikään kuin tärkeä tieto jäisi menemättä perille.

Opettajien osaamisen johtamisen ja toisaalta yhteisopettajuuden tukemisen kannalta vaikuttaa summaten siltä, että kouluissa olisi kyettävä resursoimaan aikaa suunnitteluun ja reflektointiin sekä edelleen luotava konkreettisia käytänteitä siihen, että tieto tavoittaa oikeassa muodossa kaikki sitä tarvitsevat ja/tai siitä hyötyvät toimijat. Näin ollen opettajien osaamisen ohella olisi tärkeää kiinnittää huomiota johtamiseen, jonka pitäisi nykyistä konkreettisemmin viitoittaa tie tavoiteltuihin

päämääriin. Vertailun vuoksi on lisäksi kiinnostavaa huomioida, että myös Nyyssölä ja Kumpulainen (2020, 46) päätyvät peruskoulun tulevaisuusnäkyimiä käsittelevän raporttinsa johtopäätöksissä suosittamaan kouluille liikkumista kohtia oppivan yhteisön toimintaperiaatteita.

Edellä oppilashuollon kontekstissa mainittiin pääkaupunkiseudun ja muun Suomen välille piirtyvä ero sekä huoli siitä ettei peruskoulu kaikkialla kykene vastaamaan tavoitteeseensa tarjota tasapuoliset oppimismahdollisuudet kaikille oppilaille. Samankaltaista todellisuuksien eriytymistä oli havaittavissa myös, kun opettajat puhuivat työn houkuttelevuudesta. Opettajan ammatin vetovoimaa kyseenalaistettiin etenkin pääkaupunkiseudulla. Tässä valossa voidaankin miettiä, onko peruskoulun tulevaisuus kaikkialla Suomessa sama, vai eriytykö kehitys maantieteellisesti pääkaupunkiseudun ja muun Suomen välillä tai vaihtoehtoisesti suurten kaupunkien ja pienempien paikkakuntien välillä. Tämä on kysymys, joka linkittyy yhtäältä Suomen väestökehitykseen, johon vaikuttaa oleellisesti pitkään jatkunut laskevan syntyvyyden trendi sekä se, millaista maahanmuuttopolitiikkaa Suomessa tehdään, ja miten maahanmuutto tulevaisuudessa realisoituu kunkin paikkakunnan osalta.

Toisaalta jo nykyiselläänkin kunnallisen päätöksenteon rooli peruskoulua koskevissa asioissa on verrattain itsenäinen, mikä haastaa koulujen valtakunnallista ohjausta ja asettaa oppilaita eriarvoiseen asemaan. Tämä näkyy muun muassa vieraiden kielten kohdalla. Riitta Pyykön (2017) Opetus- ja kulttuuriministeriölle laatimasta selvityksestä ja suosituksesta huolimatta läheskään kaikissa kunnissa ei tarjota ensimmäiseksi vieraaksi eli A1-kieleksi muuta kuin englantia, vaikka selvityksen suositus oli toinen. Pyykön selvityksestä toteutui vieraan kielen opiskelun varhentaminen kolmannelta luokalta ensimmäiselle luokalle, mutta ei se, että opiskelu alkaisi lähtökohtaisesti muulla kuin englannilla. Esimerkiksi Vantaa (Vantaan kaupunki 2023) ja Lahti (Lahden kaupunki 2023) ovat Suomen mittakaavassa suuria kaupunkeja, jotka tarjoavat A1-kieleksi vain englantia. Tampere taas on valinnut päinvastaisen linjan, ja sen A1-kielten valikoimaan kuuluvat englannin ohella espanja, kiina, ranska, ruotsi, saksa ja venäjä (Tampereen kaupunki 2023).

Tulevaisuuden kannalta lienee keskeistä miettiä, onko esimerkiksi kielenopiskelun kuntakohtainen eriarvoistuminen hyväksyttävää? Vastaus riippunee paljon siitä, millainen rooli monipuoliselle kielitaidolle tulevaisuuden skenaarioissa annetaan. Yksi ääripää on ajatella, että luotettaviksi kehittyneet konekäännökset ja -tulkkaukset hoitavat homman ihmisen puolesta, jolloin kielitaito ei olisi välttämätöntä. Toisaalta samalla menetettäisiin inhimillinen ulottuvuus, jos erikielisten ihmisten kommunikointi tapahtuisi vain teknologian välittämänä.

Teknologia ylipäänsä on teema joka tutkimusaineiston valossa haastaa peruskoulua ja laajemmin yhteiskuntaa miettimään, millaista osaamista ja tietoa ihmiset tulevaisuudessa tarvitsevat. Juuri nyt

tekoäly pakottaa kouluja ja opettajia uudistamaan oppilaiden oppimisessa ja arvioinnissa perinteisesti käytettyjä tehtäviä kuten kotiaineiden kirjoittamista. Kuten tutkimusaineisto havainnollistaa, jotkut opettajista näyttävät palanneen kynällä paperille koulussa -ratkaisuun, kun toiset hyödyntävät tekoälyä oman ajattelunsa sparraajina ja antavat tekoälyn myös suunnitella tehtäviä puolestaan.

Suuri kysymys tulevaisuuteen tähyiltäessä liittyy siihen, millaisten tietojen ja taitojen ajatellaan olevan relevantteja ihmiselle ja mitkä asiat nykyisistä opetussisällöistä voidaan ulkoistaa teknologialle. Tutkimusaineistossa opettajat, joilla oli tähän asiaan mielipide, korostivat keskinäistä vuorovaikutusta ja sen asettumista koulujen arjen ytimeen. Tällöin tekoäly voisi kyllä opettaa esimerkiksi kielioppirakenteita ja toimia kotiharjoittelun tukena, kun koulussa keskityttäisiin yhdessä oppimiseen, tekemiseen ja olemiseen. Tämä veisi opettajan roolia kenties entisestään pois tiedon välittämisestä kohti kasvattajaa, vuorovaikutusvalmentajaa ja tiedonkäsittelytaitojen harjoittajaa. Kaikki opettajat eivät tutkimusaineiston perusteella kuitenkaan tunne tällaista rooli itselleen luontaisena ainakaan tässä hetkessä tai pidä peruskouluikäisten lasten taitoja riittävinä oppilaiden oman vastuun ja itseohjautuvuuden lisääntymiseen. Opettajat olivat myös huolissaan teknologian jatkuvasta läsnäolosta ja viihdekäytöstä sekä näiden vaikutuksista oppilaiden kognitiivisiin kykyihin kuten keskittymiseen.

Toinen seikka, joka myös voi muuttaa opettajan roolia teknologisen kehityksen edetessä, koskee tekoälyn mahdollisuutta analysoida ja arvioida oppilaiden osaamista. Vielä nyt opettajan ammattitaidon ydintä on opetuksen eriyttäminen eri oppilaille sopivaksi sekä oppilaiden arviointi monipuolisen näytön perusteella. Jos tekoälypohjaiset oppimateriaalit alkavat tulevaisuudessa laajamittaisesti analysoida oppilaiden osaamista, suositella yksilöllisen osaamistason mukaisia tehtäviä ja korjata kokeita, siirtyy osa opettajan ammattitaidon ytimestä teknologialle ja viime kädessä kyseisen teknologian kehittäjälle. Tulisiko virkavastuu silloin ulottaa viranhaltijoista myös teknologioihin/algoritmeihin ja niiden kehittäjiin?

Tutkimusaineisto osoittaa, että opettajat eivät suinkaan ole samasta puusta veistettyjä ja heillä on autonomia tulkita ja toteuttaa opetussuunnitelmaa itsenäisesti. Lisäksi edellä on todettu, että kunnallinen päätöksenteko ja käytössä olevat resurssit ovat merkittäviä tekijöitä siinä, millaista koulutodellisuutta eri puolilla Suomea eletään. Käsillä olevan tutkimuksen kannalta tämä herättää kysymyksen tulosten yleistettävyydestä, sillä otos ei ole maantieteellisesti tai ikäjakaumaltaan edustava. Haastateltavia ei esimerkiksi ole kaikista Suomen maakunnista, eikä mukana ole uransa loppusuoralla olevia, kuusikymppisiä opettajia. Tällöin on paikallaan kriittisesti tarkastella sitä, kertovatko tutkimuksen tulokset enemmän tutkimukseen osallistuneiden opettajien paikallisista olosuhteista kuin koko Suomen tilanteesta yleisemmin.

Tutkimuksen puolustukseksi on kuitenkin sanottava, että näihin seikkoihin on puutteista huolimatta kiinnitetty huomiota. Haastateltavat työskentelivät/opiskelivat kuudella eri paikkakunnalla, niin pienillä kuin suurilla, ja kahdella osallistujalla oli kokemusta työskentelystä eri paikkakunnilla. Osallistujien valinnassa kiinnitettiin myös huomiota ikäjakaumaan ja opetuskokemukseen siten, että mukana oli vasta-alkajia sekä alalle opiskelevia sekä jo vuosikymmenen tai kaksi peruskoulussa toimineita opettajia. Huomiota kiinnitettiin myös siihen, että aineistossa kuuluisi niin alakoulun luokanopettajien kuin ala- ja yläkoulujen aineenopettajien ääni. Lisäksi käsillä oleva tutkimus on sukupuolijakauman osalta (7 naista, 2 miestä) edustava. Opetushallituksen (2020, 11) mukaan vuonna 2019 peruskoulun opettajista ja rehtoreista 77,7 % oli naisia, ja käsillä olevassa tutkimuksessa naisten osuus oli tismalleen sama. Lisäksi tutkimusaineistosta oli havaittavissa tiettyä saturaatiota eli haastateltavat ja aivoriheen osallistujat nostivat esiin samanlaisina toistuvia seikkoja.

Oheisen tutkimuksen ja sen tulosten merkitys korostuvat siinä, että ne osoittavat paikkoja, joihin puuttamalla voidaan aktiivisesti vaikuttaa peruskoulun haluttuun tulevaisuuteen. Tällöin pyrkimys on yhtäältä vähentää luvussa 5.1 kuvattujen rikkovien kehityskulkujen vaikutuksia ja toisaalta vahvistaa havaittua myönteistä potentiaalia. Ilmeiseltä vaikuttaa esimerkiksi, että oppilashuollon henkilöstöresursseihin ja toimivaan yhteispeliin opettajien kanssa on kiinnitettävä erityistä huomiota nyt ja tulevaisuudessa.

Opettajien esittämien ratkaisujen valossa keskeisimmäksi jatkotutkimusta ja -kehitystä vaativaksi seikaksi nousee kuitenkin tarve muotoilla malleja opettajien systemaattiseen osaamisen johtamiseen. Elinikäinen oppiminen opettajan työssä ei saa olla sirpaleisia koulutustuokioita ja kirjallisia ohjenivaskoja, eikä levätä yksin opettajien oman harrastuneisuuden ja kutsumuksen varassa. Opettajat tarvitsevat suunnitelmallista täydennyskoulutusta, mentorointia sekä ajallista resurssia uusien käytäntöjen omaksumiseen, harjoitteluun ja lopulta soveltamiseen opetuksessa. Lisäksi opetusta ja koulua koskevia tavoitteita muotoiltaessa tulisi kiinnittää korostetummin huomiota siihen, että konkreettisesti viitotetaan ja resurssoidaan polku esitettyjen tavoitteiden toteutumiseksi.

Erittäin kiinnostavaa olisi myös tarkastella peruskoulua oppivana organisaationa, jota edellä pintapuolisesti Garviniin, Edmondsoniin ja Ginoon viitaten raapaistiin, ja analysoida yksityiskohtaisemmin sitä, mitkä jo olemassa olevat käytännöt tukevat peruskouluorganisaation oppimista, mitkä puolestaan estävät sitä ja vaatisivat kehittämistä.

Kolmas tärkeä jatkotutkimusaihe olisi pureutua opettajien käsityksiin opettajan roolista akselilla ainesisältöjen opettaja – kokonaisvaltainen kasvattaja. Tässä näyttää aineiston perusteella olevan merkittävää variaatiota yksilöiden välillä ja edelleen yhteys siihen, miten opettaja kokee roolinsa

esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen opettamisessa. Tärkeäksi aiheen tekee tulevaisuuden kannalta edellä esitetty havainto siitä, että opettajuus liikkuisi vastaisuudessakin yhä enemmän kohti vuorovaikutuksen ja oppimisen fasilitointia ja valmentamista.

Lähteet

Aalto, H.-K., Heikkilä, K., Keski-Pukkila, P., Mäki, M. & Pöllänen, M. (toim.) 2022.

Tulevaisuudentutkimus tutuksi – Perusteita ja menetelmiä. Tulevaisuudentutkimuksen Verkostoakatemian julkaisuja 1/2022. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun yliopisto. Luettavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-249-563-1>. Luettu: 25.1.2023.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2021. Kasvatussosiologia. 5. uudistettu painos. PS-kustannus.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. Teoksessa *Qualitative Research in Psychology*, 3, s. 77–101. Routledge. Luettavissa: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Luettu: Luettu 19.5.2022.

Börjeson, L., Höjer, M., Dreborg, K.-H., Ekvall, T. & Finnveden, G. 2006. Scenario types and techniques: Towards a user's guide. *Futures* 38, 7, s. 723–739. Luettavissa: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2005.12.002>. Luettu: 17.12.2023.

Dufva, M. 2018. Mikä on heikko signaali? Sitra. Luettavissa: <https://www.sitra.fi/artikkelit/mika-heikko-signaali/>. Luettu: 1.2.2023.

Dufva, M. & Rowley, C. 2022. Heikot signaalit 2022. Sitra. Luettavissa: <https://www.sitra.fi/julkaisut/heikot-signaalit-2022/>. Luettu: Luettu 1.2.2023.

Garvin, D. A., Edmondson, A. C. & Gino, F. 2008. Is Yours a Learning Organization?. *Harvard Business Review*. Special Issue Winter 2019, s. 86–93.

Haaga-Helia 2023. Lotus Blossom. Luettavissa: <https://www.haaga-helia.fi/fi/lotus-blossom>. Luettu: 4.9.2023.

Hansen, P., Säntti, J. & Saari, A. 2021. Tulevaisuuskuvat koulutuksen hallintana ja ohjauksena. Teoksessa Varjo, J., Kauko J. & Silvennoinen, H. (toim.) *Koulutuksen politiikat*. Kasvatussosiologian vuosikirja 3, s. 283–309. Suomen kasvatustieteellinen Seura. Jyväskylä.

Harmaala, M.-M. 16.1.2023. Yliopettaja. Trendit, megatrendit ja liiketoimintaympäristö. Haaga-Helia. Luento. Helsinki.

Haukijärvi, N., Kangas, A., Knuutila, H., Leino-Richert, E. & Teirasvuo, N. 2014. Tavoitteena aktiivinen ja työelämälähtöinen oppiminen. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 91. Turun ammattikorkeakoulu. Turku. Luettavissa: <https://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522165107.pdf>. Luettu: 4.9.2023.

- Helaakoski, A. 2005. Professori palauttaisi koulutarkastajat. Kaleva. Luettavissa: <https://www.kaleva.fi/professori-palauttaisi-koulutarkastajat/2135744>. Luettu: 16.5.2023.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus. Helsinki.
- Kalenius, A. 2023. Sivistyskatsaus 2023. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki. Luettavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-744-4>. Luettu: 19.10.2023.
- Krznaric, R. 2007. How Change Happens: Interdisciplinary Perspectives for Human Development. Oxfam GB. Luettavissa: <https://www.sparc.bc.ca/wp-content/uploads/2020/11/how-change-happens.pdf>. Luettu: 15.12.2023.
- Lab8 – Service Experience Lab. Affinity Mapping. Haaga-Helia. Luettavissa: <https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2020-11/affinity-mapping-lab8.pdf>. Luettu: 8.6.2023.
- Lahden kaupunki 2023. Kielitarjonta. Luettavissa: <https://www.lahti.fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/kouluun-ilmoittautuminen-ja-hakeminen/kielitarjonta/>. Luettu: 5.10.2023.
- Lapiolahti, R. 2007. Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Luettavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13324/9789513929138.pdf?sequence=1&isAllowed=>. Luettu: 16.5.2023.
- Lempinen, S. & Seppänen, P. 2021. Valtio koulutuksen liiketoimintaa edistämässä: Digitalisaatiolla “osaamisen ekosysteemiin” organisaatioissa. Teoksessa Varjo, J. Kauko J. & Silvennoinen, H. (toim.). Koulutuksen politiikat. Kasvatustieteellisen Seuran vuosikirja 3, s. 73–110. Suomen kasvatustieteellinen Seura. Jyväskylä.
- MDI 2023. Väestöennuste. Luettavissa: <https://www.mdi.fi/vaestoennuste/>. Luettu: 3.10.2023.
- MTV Uutiset – STT 2022. Opettajien alanvaihdokset eivät ole lisääntyneet merkittävästi, vaikka OAJ kertoi enemmistön harkinneen alanvaihtoa – STT teetti oman selvityksen asiasta. Luettavissa: <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/opettajien-alanvaihdokset-eivat-ole-lisaantyneet-merkittavasti-vai-kka-oaj-kertoi-enemmiston-harkinneen-alanvaihtoa-stt-teetti-oman-selvityksen-asiasta/8377048>. Luettu: 29.5.2023.

Nilivaara, P. 2023. #Peruskoulu2040 Kolme skenaariota tulevaisuuden peruskouluun. Tampereen yliopiston väitöskirjat 792. Tampereen yliopisto. Luettavissa: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/147288>. Luettu: 28.4.2023.

Nilivaara, P., Vainikainen, M.-P., Soini, T. & Oinas, S. 2022. Tulevaisuuden koulu oppijuuden kontekstina. Teoksessa Hienonen, N., Nilivaara P., Saarnio, M. & Vainikainen M.-P. (toim.). Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen, s. 319–333. Gaudeamus. Helsinki. Luettavissa: <http://hdl.handle.net/10138/354738>. Luettu: 23.5.2023.

Nyyssölä, K. & Kumpulainen, T. 2020. Perusopetuksen ja kouluverkon tulevaisuudennäkymiä. Raportit ja selvitykset 2020:25. Opetushallitus. Luettavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen_ja_kouluverkon_tulevaisuudennakymia.pdf

Opetusalan ammattijärjestö OAJ 2021. Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. Luettavissa: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>. Luettu: 29.5.2023.

Opetushallitus 2023a. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat. Luettavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>. Luettu: 29.5.2023.

Opetushallitus 2023b. Ennakointituloksia. Luettavissa: <https://www.oph.fi/fi/palvelut/tietopalvelut/ennakointi/ennakointituloksia>. Luettu 17.5.2023.

Opetushallitus 2021. Luupin alla: Kotiopetuksessa olevien lasten määrä kasvaa. Luettavissa: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/luupin-alla-kotiopetuksessa-olevien-lasten-maara-kasvaa>. Luettu: 16.5.2023.

Opetushallitus 2020. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: esi- ja perusopetuksen opettajat. Raportit ja selvitykset 2020:11. Opetushallitus. Luettavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_esi-_ja_perusopetuksen_opettajat.pdf. Luettu: 18.10.2023.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. 4. painos. Opetushallitus. Luettavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023. Suomen koulutusjärjestelmä. Luettavissa: <https://okm.fi/koulutusjarjestelma>. Luettu 16.5.2023.

Oxford Reference 2023. learning organization. Oxford University Press. Luettavissa: <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803100056343>. Luettu: 7.11.2023.

Politiikkaradio 24.1.2023. Oppimistulokset heikkenivät: sosiaalinen tausta vaikuttaa entistä enemmän. Yle. Kuunneltavissa: <https://areena.yle.fi/podcastit/1-645931>. Kuunneltu: 31.1.2023.

Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaranon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki. Luettavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>. Luettu: 15.3.2022.

Ritalahti, J. 2021. Tuntiopettaja. Megatrendit. Haaga-Helia. Verkkoluento.

Ritalahti, J. s.a. Tuntiopettaja. Change. Haaga-Helia. Verkkoluento.

Rumelt, R. P. 2012. Good Strategy/Bad Strategy: The Difference and Why It Matters. Strategic Direction, 28, 8. Luettavissa: <https://doi.org/10.1108/sd.2012.05628haa.002>. Luettu: 15.12.2023.

Sajavaara, K. 2006. Kielivalinnat ja kielten opiskelu. Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä K. (toim.). KIELEN PÄÄLLÄ. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön, s. 223–254. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen laitos.

Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. & Hietajärvi, L. 2021. Rehtorien ja opettajien hyvinvointi koronapandemian aikana. Julkaisussa Työntuuli 1/2021, s. 14–19. HENRY ry. Luettavissa: https://www.henry.fi/media/ajankohtaista/tyon-tuuli/tyontuuli_012021_a4_20210602_.pdf. Luettu: 28.9.2023.

Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja, Opetusjulkaisuja 62. Vaasan yliopisto. Vaasa. Luettavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-349-3>. Luettu: 28.2.2022.

Salminen, J. 17. & 18.1.2022. Dosentti. Helsingin yliopisto. Verkkoluennot.

Salminen, J. 2020. Koulun pirulliset dilemmat. Kustannusosakeyhtiö Teos. Helsinki.

Selwyn, N. 2022. Less Work for Teacher? The Ironies of Automated Decision-Making in Schools. Teoksessa Pink, S., Berg, M., Lupton D. & Ruckenstein M. (ed.). Everyday Automation:

Experiencing and Anticipating Emerging Technologies, s. 73–86. Routledge. Luettavissa: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/53680>. Luettu: 26.4.2023.

Silvennoinen, H., Kauko, J. & Varjo, J. 2021a. Koulutuspolitiikka tutkimuskenttänä. Teoksessa Varjo, J., Kauko, J. & Silvennoinen H. (toim.). Koulutuksen politiikat. Kasvatussosiologian vuosikirja 3, s. 11–38. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä.

Silvennoinen, H., Kauko, J. & Varjo, J. 2021b. Koulutuspolitiikan areenat, ongelmanmuodostus ja toimintapolitiikat. Teoksessa Varjo, J., Kauko, J. & Silvennoinen H. (toim.). Koulutuksen politiikat. Kasvatussosiologian vuosikirja 3, s. 385–397. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä.

Son, H. 2015. The history of Western futures studies: An exploration of the intellectual traditions and three-phase periodization. *Futures* 66, s. 120–137. Luettavissa: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.12.013>. Luettu 15.12.2023.

Suuriniemi, S.-M. 2023. Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus : Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 170. Helsingin yliopisto. Luettavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9412-1>. Luettu 5.12.2023.

Säntti, J., Hansen, P. & Saari, A. 2021. Future jamming: Rhetoric of new knowledge in Finnish educational policy texts. *Policy Futures in Education*, 19(7), s. 859-876. SAGE. Luettavissa: <https://doi.org/10.1177/1478210320985705>. Luettu: 26.4.2023.

Tampereen kaupunki 2023. 1.–2. vuosiluokat. Luettavissa: <https://www.tampere.fi/koulutus/perusopetus/opiskelu-perusopetuksessa/1-2-vuosiluokat>. Luettu: 5.10.2023.

Turun yliopisto 2023. Mitä on tulevaisuudentutkimus? Luettavissa: <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/turun-kauppakorkeakoulu/tulevaisuuden-tutkimuskeskus/mita-on-tutu>. Luettu: 25.1.2023.

Valtioneuvosto 2023. Vahva ja välittävä Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. Helsinki. Luettavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>. Luettu: 30.8.2023.

Valtiontalouden tarkastusvirasto 2023. *Avoimuusrekisteri (lobbarirekisteri)*. Luettavissa: <https://www.vtv.fi/tarkastus-ja-valvonta/avoimuusrekisteri/>. Luettu: 16.5.2023.

Vantaan kaupunki 2023. Kielten opiskelu perusopetuksessa. Luettavissa:
<https://www.vantaa.fi/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/kielten-opiskelu-perusopetuksessa>.
Luettu: 5.10.2023.

Varpanen, J., Laherto, A., Hilppö, J. & Ukkonen-Mikkola, T. 2022. Teacher Agency and Futures Thinking. Education Sciences 12(177). Luettavissa: <https://doi.org/10.3390/educsci12030177>.
Luettu 26.5.2023.

Wartiovaara, A., Aspivaara, C. & Nyman, S. 2023. Megatrendit 2023. Näitä kehityskulkuja emme voi ohittaa. Sitra. Luettavissa:
<https://www.sitra.fi/uutiset/megatrendit-2023-naita-kehityskulkuja-emme-voi-ohittaa/>. Luettu:
30.1.2023.

Wartiovaara, A. 2022. Yllätysten ajassa tarvitaan yhä enemmän heikkojen signaalien huomioimista. Sitra. Luettavissa:
<https://www.sitra.fi/uutiset/heikot-signaalit-haastavat-ja-vievat-toisenlaisiin-tulevaisuuksiin/>. Luettu:
1.2.2023.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Opettajan työ

- Mitä opettajan työ on? (Apukysymyksenä: mitä se pitää sisällään?)
- Miten työ on kehittynyt työurasi aikana?
- Millaisena näet opettajan työn tulevaisuuden?
- Mitkä ovat mahdollisuutesi vaikuttaa työn sisältöihin ja tekemisen tapoihin?

Peruskoulu

- Mikä on peruskoulun tehtävä?
- Miten se toteutuu?
- Miten Opetushallituksen kehittämis- ja ohjaustoimenpiteet näkyvät peruskoulussa?
- Miten kunnallinen päätöksenteko näkyy peruskoulussa?
- Millaiset asiat ja ilmiöt vaikuttavat peruskouluun?
- Millaisena näet peruskoulun tulevaisuuden?

Teknologia

- Miten teknologiaa hyödynnetään koulussa ja opetustyössä?
- Miten asennoidut uuteen teknologiaan?
- Oletko seurannut tekoälyn kehitystä: miten se vaikuttaa koulujen toimintaan ja opetukseen vai vaikuttaako ollenkaan?
- Peruskoulun mahdollisuudet kehittyä teknologiamielessä?
- Omat mahdollisuutesi kehittyä teknologiamielessä?