



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko opettajuus?

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajan koulutus
Pro Gradu tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2016
Tiia Perkkiö

Ohjaaja: Leena Krokfors



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Tiia Perkkiö			
Työn nimi - Arbetets titel Opetussuunnitelma muuttuu – muuttuuko opettajuus?			
Title The curriculum changes – does teachership change?			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Leena Krokfors		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 67 s + 4 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Suomessa otetaan syksyllä 2016 käyttöön uusi opetussuunnitelma. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on julkaistu 2014 ja koulut työstävät monissa kunnissa parhailaan koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelmassa on uudistettu oppiainesiltojä, opetuksen yleisiä tavoitteita ja tuntijakoa. Tätä myötä myös opettajilta odotetaan opetuksen päivittämistä ja opetusmenetelmien uudistamista. Koulujen toimintakulttuurin halutaan muuttuvan oppilaita osallistavammaksi ja opettajien yhteistyötä painottavammaksi. Tarkastelen tässä tutkimuksessa opettajuutta uuden opetussuunnitelman näkökulmasta. Muuttuuko opettajuus, kun opetussuunnitelma uudistuu?</p> <p>Haastattelin teemahaastatteluna tutkimusta varten neljää luokanopettajaa ja yhtä rehtoria ja kartoitin heidän mietteitään uudesta opetussuunnitelmasta ja heidän omasta opettajuudestaan uuden opetussuunnitelman astuessa voimaan. Haastattelin kahta opettajaa ja rehtoria yksittäin, sekä samanaikaisopettajina toimivia opettajia ryhmähaastatteluna. Tämän jälkeen litteroin aineiston ja nostin aineistosta esiin teemoja aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Kaikki haastateltavani olivat jollakin tasolla tutustuneet uuteen opetussuunnitelmaan ja osa toimi koulunsa ops-työryhmissä. Haastateltavat 1, 2 ja 3 näkivät opettajien välisen yhteistyön lisääntyvän, oppilaille annettavan vastuun lisääntyvän, arvioinnin uudistuvan ja oppiainerajoja ylittävien projektien yleistyvän. He uskoivat opettajuuteen tulevan muutoksen pikkuhiljaa ajan mittaan. Haastateltavat 4 ja 5 toteuttivat opetuksessaan jo paljon uuden opetussuunnitelman teemoja ja näkivät, että opetus ei muutu uuden opetussuunnitelman myötä ainakaan heidän luokassaan. He näkivät uuden opetussuunnitelman teemojen olleen käytössä jo useamman vuoden, joten mitään suurta mullistusta ei uusi opetussuunnitelma tuo tullessaan. Tutkimuksessa tuli esille, kuinka opetussuunnitelma on opettajan työtä ohjaava tärkeä asiakirja, mutta sen tulkinta ja ajatuksien siirtäminen käytäntöön on kuitenkin hyvin opettajakohtaista.</p>			
Avainsanat - Nyckelord opettajuus, opetussuunnitelma, opetussuunnitelmauudistus			
Keywords teachership, curriculum, curriculumreform			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttätymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Tiia Perkkiö			
Työn nimi - Arbetets titel Opetussuunnitelma muuttuu – muuttuuko opettajuus?			
Title The curriculum changes – does teachership change?			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Leena Krokfros		Aika - Datum - Month and year April 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 67 pp. + 4 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Finnish schools will start using a new curriculum in the fall of 2016. The national core curriculum was published in 2014, municipalities and schools are renewing their local curricula as we speak. The curriculum is renewed in terms of its value basis, core contents and lesson-hour distribution. The curriculum reform also has an impact on teachers. They are expected to renew their teaching methods as well as their roles as teachers. This research examined how the curriculum reform affects teachers. Is teachership going to change due to the curriculum reform?</p> <p>This research was a qualitative research. I did theme interviews on four teachers and one headmaster for this research. I wanted to find out their thoughts about the curriculum reform and of their teachership as the new curriculum comes into effect in the fall. I interviewed two teachers and the headmaster singly and two teachers as a group interview. Those two teachers worked together as a teaching-pair so it was logical for them to answer the questions together. After the interviews the data was analyzed by using inductive qualitative analysis.</p> <p>All of the teachers I interviewed were familiar with the new curriculum at some level. Most of the teachers had even taken part in the curriculum reform process in their schools. Interviewees 1, 2 and 3 thought that co-operation between teachers will increase, the pupils will get more responsibility, the pupil evaluation process is going to be renewed and there will be more projects with cross-subject topics. They believed that the change in teachership will happen slowly with time. Interviewees 4 and 5 already executed a lot of the themes of the new curriculum in their teaching. They didn't presume that the new curriculum would bring any changes to their teaching. They saw that the themes presented as new innovations have already been used in schools for many years, so they didn't expect any big change happening next fall in terms of teachership. As there was such a big difference in the answers I got from different teachers, it was obvious that even though the curriculum is an important document and guide in teachers work, it also depends a lot on the teacher how the curriculum is interpreted and executed.</p>			
Avainsanat - Nyckelord opettajuus, opetussuunnitelma, opetussuunnitelmaudistus			
Keywords teachership, curriculum, curriculum reform			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA	3
2.1	Opetussuunnitelma	3
2.1.1	Opetussuunnitelman käsitteestä ja tehtävästä	3
2.1.2	Näkökulmia opetussuunnitelmaan	8
2.1.3	Opetussuunnitelmaprosessit Suomessa	10
2.1.4	Opetussuunnitelmauudistus 2014	13
2.1.5	Opetussuunnitelman pedagogiikka	15
2.2	Opettajuus	18
2.2.1	Opettajuus ja opettajan ammatti	18
2.2.2	Opettajan rooli luokassa ja yhteiskunnassa	22
2.2.3	Opettajuuden muuttumisesta	24
2.2.4	Aiempiä tutkimuksia opettajuuden muuttumisesta	26
2.3	Opettajuus opetussuunnitelmassa	28
2.3.1	Opettajuus opetussuunnitelmassa 2004	28
2.3.2	Opettajuus opetussuunnitelmassa 2014	30
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
4.1	Teemahaastattelu aineiston keruumenetelmänä	34
4.2	Aineiston analyysi	37
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	39
5.1	Haastateltavista	39
5.2	Haastateltavat H1, H2 ja H3	40
5.3	Haastateltavat H4 ja H5	48
5.4	Yhteenveto	53
6	LUOTETTAVUUS	56
7	POHDINTAA	60
	LÄHTEET	62
	LIITTEET	69

1 Johdanto

Oppimisen ohjaaminen vaatii luovuutta ja joustavuutta sekä kykyä sietää erilaisuutta ja muutoksia. Muutos on oikeastaan kaikkien hyvää nykyopettajuutta kuvaavien sanojen äiti. Muutosta ei pitäisi vain sietää, vaan sitä tulisi itse edistää. Koulu muuttuu perinteidensä vuoksi verkkaisesti, joten jokainen uusiin pedagogisiin ratkaisuihin uteliaasti suhtautuva opettaja on aarre alan ammattiväessä. (Uusikylä, Atjonen, 2005, s. 209.)

Suomessa astuu syksyllä 2016 voimaan uusi opetussuunnitelma, reilu kymmenen vuotta edellisen opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen. Sitä on työstetty useampia vuosia monilla eri tasoilla. Paljon on ehtinyt tapahtua kymmenessä vuodessa ja moni asia on muuttunut tässä välissä, niin Suomessa kuin globaalistikin. Tämän vuoksi opetussuunnitelmauudistus on monille tahoille kauan odotettu kehitysaskel ja toivottu uudistus suomalaisille kouluille. Ehkä juuri tästä syystä suomalaista koulua ja uutta opetussuunnitelmaa on ruodittu paljon mediassa ympäri maailmaa. Lehtien otsikot viittaavat kouluihin tulevaan suureen muutokseen, joka mullistaa koulumaailman täysin. Artikkelit viittaavat erityisesti siihen, kuinka oppiainejakoisuudesta siirrytään ns. ilmiöoppimiseen. Otsikoina on ollut muun muassa ”Koulussa ei kohta opiskella oppiaineita, vaan ’ilmiöitä’” (Ranta, Iltasanomat, 25.3.2015), ”Finnish schools: Subjects scrapped and replaced with ’topics’ as country reforms its education system” (Garner, Independent, 20.3.2015), ”Ei enää ulkoa tankkaamista, uusi opetussuunnitelma mullistaa oppimisen” (Nikunen, Etelä-Suomen Sanomat, 11.1.2015) ja ”Uusi opetussuunnitelma pakottaa opettajat muuttamaan ajatustapojaan” (Väisänen, Yle uutiset, 9.9.2015). Näiden otsikoiden perusteella voisi ajatella koulumaailman mullistuvan kokonaan. Toki otsikot ovat kärjistettyjä, mutta jonkin tasoinen uudistus on koulumaailmaan tulossa. Maailma muuttuu ja tieto opetuksesta ja oppimisesta lisääntyy koko ajan. Koulun ja koulutuksen on ehdottoman tärkeää pysyä kehityksessä mukana. Juuri tähän pyritään opetussuunnitelman uudistamisella.

Opetussuunnitelma ohjaa opettajien toimintaa. Siksi opetussuunnitelmauudistuksen mukana tulevassa koulun muutoksessa on opettajilla tärkeä rooli. Uusi opetussuunnitelma kehottaa myös opettajia muuttamaan toimintatapojaan.

Tästä syystä olen halunnut tutkia opetussuunnitelmauudistusta opettajien ja opettajuuden näkökulmasta. Opettajat ovat ne henkilöt, jotka toteuttavat opetussuunnitelmaa käytännössä ja keiden kautta opetussuunnitelman arvot näkyvät oppilaille. He ovat avainasemassa koulun kehittämistyössä. Opettajat ovat tulevaisuuden tekijöitä, tiedostivatpa he sen itse tai eivät (Luukkainen, 2005, s. 104). Haluankin kartoittaa, miten uusi opetussuunnitelma tulee vaikuttamaan opettajien käytännön työhön, kuinka uusi opetussuunnitelma otetaan vastaan kouluissa ja millaisin mieltein opettajat lähtevät toteuttamaan uutta opetussuunnitelmaa syksyllä.

Niin kuin Olli Luukkainen (2004) väitöskirjassaan toteaa, koulu ei muutu ilman, että opettajuus muuttuu. Koulutuksen kehittämisen kannalta on keskeistä tarkastella opettajuutta koulun tärkeimpänä muutosta toteuttavana tekijänä. (Luukkainen, 2004, s. 16.) Opetussuunnitelmaperusteet ovat merkittävästi muokanneet ja pyrkivät muokkaamaan opettajuutta (Luukkainen, 2004, s. 87). Ja koska opetussuunnitelma on keskeisin opettajuutta ohjaava pedagoginen asiakirja, on opetussuunnitelman uudistaminen tärkein ja vaikuttavin keino uudistaa opettajuutta ja sitä kautta koulumaailmaa, ja mahdollisesti myös yhteiskuntaa. Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten opetussuunnitelman muutos vaikuttaa opettajuuteen ja millä mielin opettajat ottavat tämän muutoksen vastaan omassa työssään.

2 Teoreettinen tausta

Tutkimukseni teoreettisessa osassa tarkastelen opetussuunnitelman käsitettä ja tehtäviä sekä opettajuuden käsitettä ja sen roolia uudessa opetussuunnitelmassa. Esittelen hieman myös yleisesti uuden opetussuunnitelman (2014) syntyprosessia ja sen uusia piirteitä vanhaan opetussuunnitelmaan verrattuna. Opettajan rooli ja opettajuus muuttuvat opetussuunnitelmassa ainakin sanatasolla melkoisesti, joten on tärkeää kartoittaa muutoksen teoreettiset lähtökohdat.

2.1 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma on opettajan tärkein työtä ohjaava asiakirja, joka määrittää hyvin pitkälle opettajan toimintaa koulussa ja valtion virkamiehenä. Tässä kappaleessa esittelen opetussuunnitelman käsitettä ja sen tehtäviä tarkemmin, ideologiaa opetussuunnitelman takana sekä sen virkaa opetusta ja opettajan toimintaa ohjaavana asiakirjana. Uuteen opetussuunnitelmaan viitataan tässä tutkielmassa ilmaisemalla sen julkaisuvuosi 2014, eikä voimaantulovuotta 2016.

2.1.1 Opetussuunnitelman käsitteestä ja tehtävästä

Opetussuunnitelman käsitettä on pyritty määrittelemään tyhjentävästi opetussuunnitelmatutkimuksen piirissä, mutta sen kaiken kattava määrittely on todettu lähes mahdottomaksi tehtäväksi. Sen luonne laaja-alaisena yhteiskunnallisena ja ihmistieteellisenä ilmiönä ja toisaalta monitieteisenä ongelmana, tekee sen yksiselitteisen määrittelyn vaikeaksi. (Vitikka, 2009, s. 49.) Pyrin kuitenkin tässä tutkimuksessa määrittelemään opetussuunnitelman käsitteen muutamien eri lähteiden mukaan, jotka mielestäni kuvaavat parhaiten suomalaisen opetussuunnitelman tehtävää ja sen merkitystä koulumaailmassa. Tyhjentävään määrittelyyn en tässä tutkimuksessa pyrikään, mutta opetussuunnitelman piirteitä ja tehtävää kuvaamalla, uskon lukijan saavan tarpeeksi kattavan käsityksen opetussuunnitelman tehtävästä.

Opetussuunnitelmasta on käytetty eri aikoina ja eri kouluasteilla erilaisia nimityksiä, kuten lukusuunnitelma, oppiennätys, opintosuunnitelma, opinto-opas ja koulutus suunnitelma. Se on aina laadittu kirjallisena ja hyväksytty jossain virallisessa hallinnollisessa elimessä valtakunnallisesti, kunnittain, kouluittain ja oppilaitoksittain. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 50.) Opetussuunnitelma on yksi keskeisimmistä koulua ohjaavista dokumenteista, jossa yleensä ilmaistaan koulun tai kouluasteen tavoitteet ja oppiaines sekä oppilasarvioinnin periaatteet. Lyhyesti ilmaistuna opetussuunnitelma määrittelee opetuksen tarkoituksen ja tavoitteet. Opetussuunnitelma on ensisijaisesti kuvaus koulutyön tärkeimmistä tavoitteista ja sisällöistä, oppilaitoksen toiminta-ajatuksesta sekä niihin pääsemisen keskeisistä keinoista. Se on myös oppilaille eri tavoin tärkeiden yhteisten tahojen yhteistyön lähtökohta. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 70; Luukkainen, 2004, s. 113.) Nämä tavoitteet käsittävät opetustapahtuman kokonaisuudessaan eli käsitykset lapsesta, oppilaasta, opiskelijasta ja opiskelusta ovat aina mukana, samoin kuin näiden taustalla oleva käsitys didaktisesta ja pedagogisesta interaktiosta ja lopulta oppimisesta itsestään. Kaikki tämä on esitetty laajasta yhteiskunnallisesta perspektiivistä käsin tarkasteltuna. (Kansanen, 2004, s. 89.) Opetussuunnitelmassa määritellään oppiaineet ja niiden sisällöt eli se, mitä opiskellaan. Opettajien tuntimäärät ja sitä kautta jopa työllistyminen voivat riippua opetussuunnitelmasta, myös oppilaiden jatko-opintokelpoisuus voi määräytyä sen mukaan. Toisaalta opetussuunnitelma on periaatteellinen ja symbolinen asiakirja, joka määrittelee opetustapahtuman kontekstin ja sen rajat. (Kansanen, 2004, s. 22.) Opetussuunnitelma on siis laaja ja kattava asiakirja, joka pitää sisällään paljon tietoa koulumaailman eri näkökulmista.

Opetussuunnitelmaa voidaan kuvata kahdesta eri näkökulmasta. Se nähdään toisaalta historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin sitoutuvana kouluinstituution ohjaamisen välineenä, yhteiskunnallispoliittisena ohjausvälineenä. Toisaalta taas opetussuunnitelma nähdään toiminnallisena, opettajan työvälineenä toimivana dokumenttina – opetuksellisena työvälineenä. (Vitikka, 2009, s. 49–50.) Eli pedagogisena asiakirjana. Yhteiskunnallis-poliittisena ohjausvälineenä opetussuunnitelma toimii vastaamalla yhteiskunnan vaatimukseen kasvattaa oppilaista kansalaisia tähän yhteiskuntaan. Siinä määritellään millaisia taitoja ja asioita oppilaiden on opittava ja osattava, jotta he pystyvät toimimaan yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä. Pedagogisel-

la asiakirjalla taas katetaan opetuksen toteuttamiseen liittyvät seikat, kuten opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet ja näiden tavoitteiden saavuttamisen arvioinnin.

Opetussuunnitelmaa on pyritty määrittelemään myös erilaisten tasojen mukaisesti. Ikään kuin erilaiset opetussuunnitelmat muodostaisivat tasojen hierarkian. Tasoja voivat olla esimerkiksi etukäteissuunnitelma, toteutunut suunnitelma ja oppilaiden kokema opetussuunnitelma. Nämä tasot kuvaavat opettajan toimintaa ja suunnittelua, sekä sen toteutumista käytännössä ja oppilaiden silmissä. Etukäteissuunnitelmat voivat poiketa paljonkin koulun käytännön arjessa tapahtuvasta opetussuunnitelman toteutuksesta. Ja taas oppilaiden kokema opetussuunnitelma voi olla hyvin erinäköinen kuin opettajan toteuttama opetussuunnitelma. Tasoja voivat olla myös valtakunnallinen opetussuunnitelma, kunnan opetussuunnitelma, opettajan laatima opetussuunnitelma ja oppilaan kokema opetussuunnitelma. Näille tasoille yhteistä on opetussuunnitelman jakaminen kirjoitettuun ja toteutettuun opetussuunnitelmaan, joista jälkimmäinen edustaa opettajan pedagogista toimintaa. (Vitikka, 2009, s. 50–51.) Kirjoitettu valtakunnallinen opetussuunnitelma ei siis siirry sellaisenaan koulun arkeen, vaan opettaja toteuttaa opetustaan opetussuunnitelmaa tulkitsemalla ja toteuttamalla. Valtakunnallinen opetussuunnitelma voi näyttäytyä hyvin erinäköisenä kunkin kunnan, koulun ja opettajan tasolla heidän toteuttaminaan.

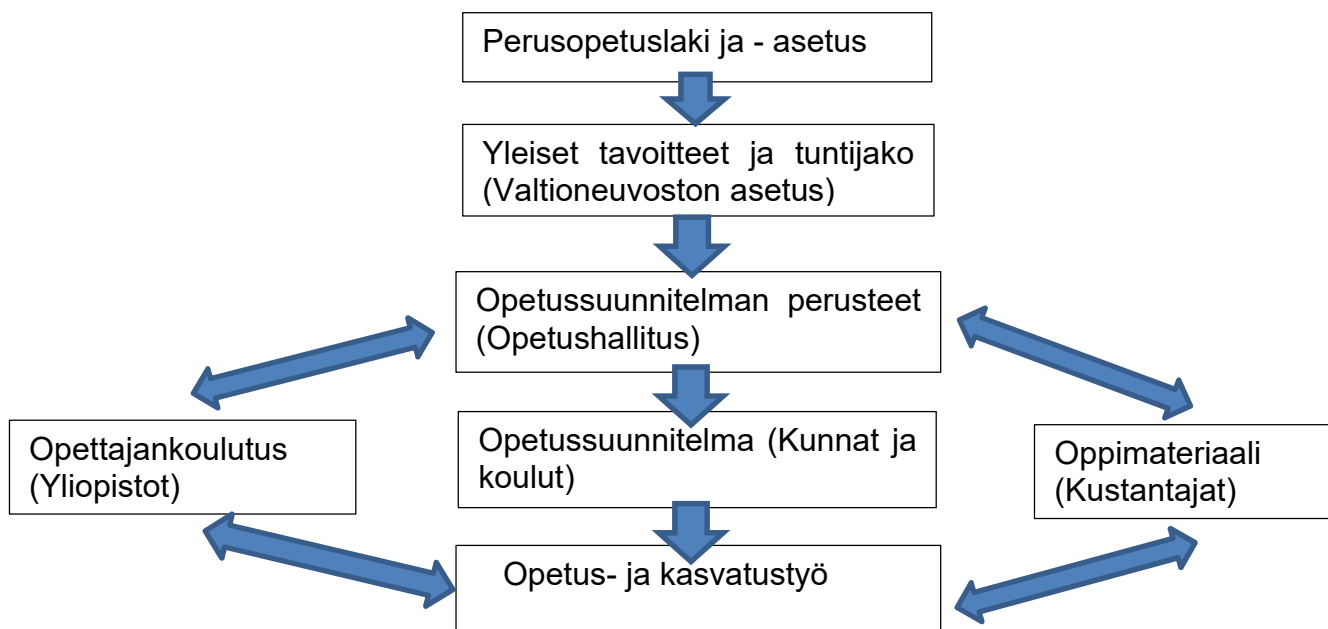
Itse opetussuunnitelmadokumentilla on kaksi keskeistä merkitystä: se toimii opetusta ohjaavana dokumenttina, jolla on juridis-hallinnollinen luonne (Vitikka, 2009, s. 53) sekä opetuksen ohjausvälineenä. Opetussuunnitelma säätelee esimerkiksi minkä verran ja mihin tarkoitukseen koulu saa rahaa ja resursseja, millaisia tutkintoja tai todistuksia se voi myöntää, millaisia opettajia sen kannattaa palkata tai jopa millaisia oppilaita se koulu onnistuu houkuttelemaan (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 55). Tällä on suuri merkitys opetuksen ja koulun toiminnan kannalta. Jo pelkästään koululle suunnatut resurssit ovat merkittävä mahdollisuus tai toisaalta rajoitus opetuksen suunnittelun kannalta, se määrittää millaisia opetusmateriaaleja pystytään hankkimaan ja millaisilla opettajaresursseilla koulun arkea pystytään pyörittämään. Toisaalta opetussuunnitelmadokumentti toimii opettajan työvälineenä, jolloin sillä on myös pedagogiset piirteensä (Vitikka, 2009, s. 53). Opetussuunnitelman tavoitteet ohjaavat opetuksen suunnittelua ja toteutusta, luovat arvioinnille perustan ja tärkeimpänä ohjaavat oppi-

jan ponnisteluja (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 72–73). Koulun ja sen opettajien on kehityttävä pedagogisten mallien rinnalla ja opetussuunnitelman avulla pyritäänkin tuomaan opettajien tietoisuuteen viimeisimmät käsitykset oppimisesta ja opetuksesta sekä erilaiset mahdollisuudet opetuksen toteuttamiseen (Vitikka, 2009, s. 69). Nämä näkyvät opetussuunnitelmassa opetuksen yleisissä tavoitteissa, oppiainekohtaisissa sisällöissä sekä arvioinnin perusteissa. Opettajien käyttämiä opetusmetodeja tai materiaaleja ei suoraan määrätä opetussuunnitelmassa, mutta se luo raamit, ja mahdollisuudet opetuksen toteuttamiselle. Näissä raameissa näkyvät myös pyrkimykset, mihin opetuksella ja kasvatuksella pyritään ja minkälaisien arvojen ohjaamana haluamme oppilaita kasvattaa.

Kasvatus on syvästi arvosidonnaista toimintaa ja arvojen ja kasvatuksen suhde on aina kaksisuuntainen (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 74). Opetussuunnitelman tavoitteet määrittävät siis sen, millaisia kansalaisia haluamme yhteiskuntaamme kasvattaa. Koulussahan kasvatetaan tulevaisuuden aikuisia, toimijoita ja vaikuttajia (Haring, 2002, s. 69). Sen takia koulun opetussuunnitelma syntyykin useilla eri tahoilla ja hallinnollisilla tasoilla tapahtuvan päätöksen teon myötä. Tämä on myös keskeinen sitä määrittävä piirre. Opetussuunnitelma on osa opetuksen ohjausjärjestelmää, ja tällaiseksi ymmärrettynä se toimii opettajan työtä ohjaavana asiakirjana. Ohjausjärjestelmän muita valtakunnallisia osia ovat perusopetuslaki ja -asetus sekä valtioneuvoston asetus opetuksen yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta. (Vitikka, 2009, s. 65–66.)

Alla esitetty kuvio kuvaa suomalaisen perusopetuksen ohjausjärjestelmää. Siinä havainnollistetaan, kuinka perusopetuslaki ja -asetus ohjaavat Valtioneuvoston asetusta opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetukseen käytettävän ajan jakamisesta eri oppiaineiden ja aineryhmien opetukseen ja oppilaan ohjaukseen eli niin sanotusta tuntijaosta. Nämä taas ohjaavat Opetushallituksen määrittelemiä valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita. Perusopetuslain mukaan opetussuunnitelman perusteissa määritellään eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien, oppilaanohjauksen, ja muun tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä sekä kodin ja koulun yhteistyön ja oppilashuollon keskeisistä periaatteista ja opetustoimeen kuuluvan oppilashuollon tavoitteista. (Perusopetuslaki, 1998, §14.) Valtakunnalliset opetussuunnitelmanperusteet vaikuttavat niin yliopistojen opettajankoulutukseen, kustantajien oppimateriaalien luomiseen kuin kunta- ja koulukohtaisten

opetussuunnitelmien kehittämiseen. Nämä kaikki ohjaavat varsinaista kouluissa tehtävää opetus- ja kasvatustyötä ja sitä kautta opettajuutta itsessään.



Kuvio 1, (Vitikka, 2009, s. 68).

Kun tarkastellaan opetussuunnitelmaa, on muistettava aina sen kontekstisidonnaisuus. Opetussuunnitelma on jokaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa omanlaisensa. Se toimii kulttuuriperintöä siirtävänä, mutta myös kulttuuria uudistavana elementtinä. (Vitikka, 2009, s. 67.) Suomalaisella opetussuunnitelmalla on nämä esittelemäni piirteet, mutta niitä ei voi yleistää muiden kulttuurien opetussuunnitelmiin. Juuri tämä tekee opetussuunnitelman käsitteen yleismaailmallisen määrittelemisen niin hankalaksi. Tästä syystä rajaankin tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman käsittelyn suomalaiseen opetussuunnitelmaan ja sen piirteisiin, vaikkakin hyödynnän opetussuunnitelman määrittelyssä ja katsauksessa amerikkalaisia opetussuunnitelma ideologioita ja amerikkalaista ja saksalaista opetussuunnitelmamallia.

2.1.2 Näkökulmia opetussuunnitelmaan

Tässä kappaleessa esittelen erilaisia tapoja jäsentää ja ymmärtää opetussuunnitelmaa. Esittelen didaktiset koulukunnat, jotka ovat vahvasti esillä suomalaisessa opetussuunnitelmatutkimuksessa sekä amerikkalaisen perinteen mukaisia opetussuunnitelmaideologioita. Nämä auttavat ymmärtämään taustoja suomalaisen opetussuunnitelman takana ja valottavat pohjaa opetussuunnitelmaprosesseille.

Suomessa, muissa Pohjoismaissa ja Saksassa on opetussuunnitelmaa hyvin yleisesti lähestytty kahden didaktisen koulukunnan piirteiden ja eroavaisuuksien kautta Herbartin didaktiikan ja niin kutsutun kurrikuläärisen (curriculum) suuntauksen mukaan. Suomen opetussuunnitelmamalli on pohjautunut saksalaisen Herbartin didaktiikan mukaiseen Lehrplan-käsitteeseen. Suuntauksen mukaisesti opetukseen kuuluu olennaisesti idea sisällöstä, joka opetuksen avulla saatetaan oppijan oppimisprosessin kohteeksi. (Vitikka, 2009, s. 72.) Lehrplan-tyyppisessä opetussuunnitelmassa oppiaineet esitetään erillisinä osinaan tavoitteineen ja sisältöineen, jolloin opetussuunnitelma muodostuu melko tietopainotteiseksi. Tällöin pääpaino on oppiainesisältöjen hallitsemisessa, eikä niinkään oppilaiden kasvattamisessa.

Amerikkalainen curriculum-käsite ajautui Suomeen 1960-luvulla, jolloin opetussuunnitelman sisältöjen todettiin vaativan uudistamista (Vitikka, 2009, s. 72). Tästä johtaa myös kurrikuläärinen näkökulma opetussuunnitelmaan. Kurrikuläärinen näkökulma herätti laaja-alaista keskustelua opetuksen sisällöistä sekä kasvatuksen että koululaitoksen yhteiskunnallisesta merkityksestä (Vitikka, 2009, s. 73). Tämä suuntaus toi laaja-alaiset tavoitteet ja kognitiivisten, affekttiivisten ja psykomotoristen taitojen tavoitteet opetuksen suunnittelun pääkohdeksi (Kansanen, 1990, s. 48) oppiainesisältöjen sijaan. Tällöin opetussuunnitelman pääpaino siirtyi hieman enemmän opettamisen ja kasvatuksen tavoitteisiin. Curriculum-ajattelussa kasvatusta ajatellaan kokonaisuutena eikä pelkääntään kouluopetusjohtoisesti, ja opetuksen suunnittelu perustuu lapsen oppimiskokemusten pohdintaan (Vitikka, 2009, s. 73). Lehrplan-mallissa taas on enemmän hallinnollisia määräyksiä esimerkiksi tuntijaosta, mutta se on Curriculum-mallia suppeampi. Suomessa ei ole haluttu selvästi erotella näitä kahta käsitettä vaan pyrkimyksenä on ollut yhdistää hallinnollinen ja pedagoginen suun-

nittelu ja näin ollen säilyttää opetussuunnitelman molemmat mallit (Vitikka, 2009, s. 74–75). Opetussuunnitelmalla voidaankin sanoa olevan aina kaksi perustavanlaatuaista tavoitetta: esitellä oppilaille keskeiset tieteenalat, jotka vaikuttavat kulttuurisina taustatekijöinä, ja toisaalta mahdollistaa oppilaiden keskittyminen niihin aiheisiin ja taitoihin, jotka heitä aidosti kiinnostavat (Vitikka, 2009, s. 75).

Amerikkalaisessa opetussuunnitelmatutkimuksessa opetussuunnitelmaa on lähestytty ideologioista käsin. Koska koulu on osa yhteiskunnan kulttuurista ja poliittista verkostoa, on se jatkuvasti alttiina erilaisille opetuksen ja oppimisen suuntauksille ja ajattelutavoille (Sahlberg, 1997, s.25). Näitä ajattelutapoja voidaan jäsentää opetussuunnitelmaideologioiden avulla. Opetussuunnitelmaideologiat ovat opetussuunnitelman laatimisen ja käytännön toteutuksen taustaolettamuksia sekä opetussuunnitelman tutkimisen ja analysoinnin taustalla olevia olennaisia lähtökohtia (Vitikka, 2009, s. 76). Opetussuunnitelmaideologioista on puhuttu erinäisin termein, kuten filosofioina, orientaatioina tai lähestymistapoina, mutta kuten Vitikka (2009, s. 76) toteaa, ideologia-sana ilmaisee usein julkilausumattomia taustaoletuksia, jotka voivat olla ristiriidassa julkilausutun opetussuunnitelman kanssa. Ne kuvaavat kuitenkin opetussuunnitelman kehittämisen taustalla olevia tavoitteita ja ajatuksia, joiden pohjalta opetussuunnitelmaprosessia lähdetään tekemään.

Opetussuunnitelmaideologiat jaetaan usein neljään näkökulmaan: akateemiseen ideologiaan, yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologiaan, oppijakeskeiseen ideologiaan ja sosiaalis-rekonstruktionistiseen ideologiaan. Akateeminen ideologia korostaa oppiaineiden varaan rakentuvaa opetussuunnitelmaa, jonka tavoitteena on opettaa oppilaille akateemisten tieteenalojen mukainen oppiaines. Se korostaa oppilaille opetettavaa tiedonala, siihen kuuluvaa ajattelutapaa ja yhteiskunnallisesti tärkeitä oppiainesisältöjä. Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologian mukaan koulutuksen tehtävä on kasvattaa yksilöt kyseisen yhteiskunnan toimiviksi ja kykeneviksi kansalaisiksi palvelemaan yhteiskunnan tarpeita. Tavoitteena on opettaa nuorille taidot toimia tuottavasti niin kotoona kuin työelämässäkin ja jatkaa sekä osallistua yhteiskunnallisen kasvun tukemiseen. Oppijakeskeisen ideologian lähtökohta on yksilön eli oppilaan tarpeissa ja intresseissä ja tavoitteena on turvata yksilön persoonallinen kasvu. Oppijakeskeisen ideologian mukaan koulun pitäisi olla paikka, jossa yksilöt voi-

vat kehittyä luonnollisesti oman luonteensa mukaisesti. Sosiaalirekonstruktionistinen ideologia pyrkii koulutuksen avulla ratkaisemaan yhteiskunnallisia ongelmia ja epäoikeudenmukaisuuksia ja luomaan näistä ongelmista vapaata, kaikille tasa-arvoista yhteiskuntaa. Opetussuunnitelmaorientaatio ja sen mukainen malli ottavat kantaa opetuksen tavoitteisiin, oppimisprosessin luonteeseen, tiedon luonteeseen, sisältöjen perusteisiin sekä yhteiskunnallisiin koulutustarpeisiin. (Vitikka, 2009, s. 77–78; Schiro, 2013, s. 4–6.) Ideologiat määrittävät mihin opetuksella pyritään ja millaisiksi yhteiskunnan jäseniksi opiskelijat halutaan kasvattaa ja kouluttaa.

Ideologioiden taustalla vaikuttaa vahvasti vallitseva koulutuspolitiikka. Koulutuspolitiikan tarkoituksena on ohjata koulutusjärjestelmän ja myös koulujärjestelmän suunnittelua ja arviointia. Ideologisten näkemysten lisäksi erityisesti taloudelliset näkökohdat ovat tärkeitä koulutuspolitiikan suuntaajia. (Kansanen, 2004, s.24.) Taloudelliset lähtökohdat vaikuttavat siis myös opetussuunnitelman laatimiseen, jonka mukaan taas kouluille määrätään resursseja. Näin ollen myös taloudellinen aspekti on vahvasti läsnä opetussuunnitelmatyössä. Opetussuunnitelmaprosessissa on monta vaikuttavaa osapuolta ja monta huomioitavaa näkökulmaa, jotka on syytä tiedostaa opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa ja erityisesti opetussuunnitelmauudistukseen ryhdyttäessä.

2.1.3 Opetussuunnitelmaprosessit Suomessa

Opetussuunnitelma on keskeisimpiä keinoja koulun kehittämiseen (Kansanen, 2004, s. 22). Siinä voi näkyä pyrkimys pysyttäytyä entisessä tai pyrkimys uudistautua (Luukkainen, 2004, s. 138), monesti sillä kuitenkin pyritään jonkin tasoiseen koulun uudistamiseen. Opetussuunnitelmassa heijastuvat aina yhteiskunnan sen hetkinen tila, tahto ja tavoitteet, joten opetussuunnitelmien painotukset ja sisällöt vaihtelevat eri aikakausina (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 52). Usein opetussuunnitelmaa uudistamalla pyritään muuttamaan koulutusta muuttuvan yhteiskunnan mukaiseksi ja vastaamaan sen uusiin tarpeisiin. Opetussuunnitelmaa muuttamalla voidaan uudistaa koulua ja koulutuksen kautta siirtyvien arvojen ja oppien myötä vähitellen koko yhteiskuntaa ja sen kansalaisia. Koulua ja opettajia voidaan sanoa yhteiskunnallisiksi muutosvoimiksi (Luukkainen,

2005, s. 124) ja opetussuunnitelmaa taas niiden keskeisimmäksi ohjauskeinoksi.

Opetussuunnitelman kehittämisessä on toiminnan ja ajattelun taustalla aina ideologioita ja didaktisia suuntauksia. Näiden perusteella syntyy opetussuunnitelman malli. Opetussuunnitelman malli on kokonaisuus, johon opetussuunnitelman eri osa-alueet on asetettu. Suomalainen opetussuunnitelmamalli on ollut jo 1900-luvun alusta samanlainen, akateemiseen orientaatioon nojaava oppiainejakoinen malli (Vitikka, 2009, s. 82). Tämä on myös kansainvälisesti yleisin oppiaineen esittämistapa (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 89). Oppiaineiden tavoitteiden tarkka määrittely sekä siihen aikoinaan kytköksissä ollut Kouluhallituksen (nykyinen Opetushallitus) suorittama oppikirjojen hyväksymismenettely takasivat Suomen kansalaisille asuinpaikasta riippumatta tasa-arvoisuuteen perustuvan peruskoulujärjestelmän (Huusko, 2002, s. 70). Tasa-arvoisuus on edelleen yksi syy valtakunnalliselle opetussuunnitelmalle. Sillä pyritään tarjoamaan tasapuoliset opiskelu- ja kouluttautumismahdollisuudet kaikille lapsille ympäri Suomea sekä määrittelemään, mitä kaikkien lasten ja nuorten on kouluvuosinaan opittava. Suomalaista opetussuunnitelmaa on kehitetty yksittäisistä osatekijöistä, kuten oppiaineista ja opetuksen toteuttamiseen liittyvistä periaatteista, käsin ja prosessin näkökulmasta, mutta opetussuunnitelman mallia ei ole juurikaan arvioitu tai pyritty uudelleen organisoimaan. (Vitikka, 2009, s. 82–83.)

Opetussuunnitelmaa uudistetaan noin kymmenen vuoden välein koko ajan kiihtyvällä tahdilla. Opetussuunnitelmaa uudistaessa oppiainekohtaiset sisällöt ovat muuttuneet vuosikymmenten kuluessa eniten, mutta sen malli ja rakenne ovat pysyneet uudistusten jälkeen lähes samanlaisina. Sen ohjaavuus on voinut lisääntyä tai vähentyä koulutuspoliittisen aikakauden mukaan. (Vitikka, 2009, s. 23.) Opetussuunnitelma on keskeinen reunaehto peruskoulun kehittämisessä. Opetussuunnitelmassa kiteytyvät koulun tiedolliset ja pedagogiset ainekset, josta ne heijastuvat myös opettajankoulutukseen ja päinvastoin. (Vitikka, 2009, s. 24.) Keskeinen opetussuunnitelman lähtökohtiin vaikuttava ongelma on kasvatuksen tehtävä: nähdäänkö koulun ja opetussuunnitelman tehtävänä ensisijaisesti tradition siirtäminen ja jatkuvuuden turvaaminen vai vallitsevien olosuhteiden muuttaminen? (Vitikka, 2009, s. 83.) Opetussuunnitelmaprosessia käynnistettäessä on tarkasti mietittävä, halutaanko koulua muuttaa ja jos, niin mihin suuntaan.

Opetussuunnitelmauudistuksia tarkastellessa voidaan määrittää linjauksia, joiden suuntaan koulun toimintaa ja kehittämistä on lähdetty toteuttamaan. Selvänä suuntana on ollut ns. prosessikeskeiseen kehittämiseen ja ohjaukseen siirtyminen. Prosessikeskeisessä kehittämisessä on tärkeimpänä elementtinä kehittämistyön painopisteen sijaitseminen käytännön tasolla, jolloin korostuu kaikkien yhteisön jäsenten osallistuminen kehitystyöhön ja siinä tarvittavien toimenpiteiden suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Koulukohtainen opetussuunnitelmaprosessi noudattaa pitkälti prosessikeskeisen ohjaamisen ja kehittämisen periaatteita. (Huusko, 1999, s. 49–50.) Opetussuunnitelmaprosessiin osallistuvat jollakin tavoin koko koulun henkilökunta ja mahdollisesti myös koulun oppilaat. Tällöin koulu ja siellä toimivat ihmiset ovat keskeisessä asemassa määrittelemässä kehityksen suuntaa ja omia kulttuurisia normejaan ja kehittämisstrategiaansa (Huusko, 1999, s. 50). Koulun prosessikeskeisessä kehittämisessä on keskeisenä elementtinä nykytilan ja vallitsevien käytänteiden kyseenalaistaminen. Opettajayhteisön jäsenet kokevat omaavan oikeuden olla eri mieltä vallitsevista käytänteistä ja niiden muuttamista koskevista ehdotuksista. (Huusko, 2002, s. 74.) Näin koulun käytäntöihin saadaan aito ja koulumaailman toimijoista lähtöisin oleva muutos.

Koulukohtaisia opetussuunnitelmia on toteutettu 1990-luvulta lähtien. Tästä lähtien jokainen koulu on laatinut oman yksilöllisen opetussuunnitelmansa valtakunnallisten opetussuunnitelmaperusteiden pohjalta. Tämän kehitystyön taustalla on ajatus opettajasta oman opetussuunnitelmansa keskeisenä laatijana. (Huusko, 1999, s. 106.) Koulukohtaiseen opetussuunnitelmaprosessiin osallistuminen kannustaa opettajia miettimään omia koulutuksen ideologioitaan sekä ajatuksiaan ja arvojaan opetuksen ja kasvatuksen tavoitteille. Opetussuunnitelmatyötä tehdessä heidän odotetaan tuntevan opetussuunnitelman sisällöt ja ottavan niihin kantaa sekä kehittämään niitä. Tätä kautta he tulevat kehittäneeksi myös omaa opetustaan omien ideologisten näkemystensä ja käyttöteorioidensa mukaisiksi. Koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtyminen on asettanut opettajat aivan uusien haasteiden eteen ja pakottanut heidät kasvamaan ja kehittymään monessa suhteessa ja varsin nopeassa tahdissa. Muutos muiden tuottaman tiedon siirtäjästä opetussuunnitelman kehittäjäksi edellyttää paljon muutakin kuin ainekohtaista sisältötietoa. (Luukkainen, 2004, s. 86; Atjonen, 2006, s. 79.) Opettajien tulee pystyä näkemään opetussuunnitelmatyöhön liitty-

vät koulutuspoliittiset yhteydet sekä tiedostamaan koulun toimintaan ja kehittämiseen liittyvät yhteiskunnalliset paineet ja kehityssuunnat. Tämän vuoksi opetussuunnitelman kehittämisprosessi on aina yhteydessä myös opettajien ja opettajuuden kehittämiseen ja kehittämiseen. (Luukkainen, 2004, s. 87.) Paikallisella opetussuunnitelmatyöllä on pyritty myös lisäämään koulun vuorovaikutusta ja reagoitiherkkyttä muun yhteiskunnan aiempaa monimuotoisempiin ja yhä nopeammin muuttuviin tarpeisiin (Luukkainen, 2004, s. 137). Uusinkaan opetussuunnitelmauudistus ei saa aikaan kehittymistä ilman työyhteisön aktiivista osallistumista visiointiin ja ideointiin. Se mitä opetussuunnitelmauudistuksen sijaan antaa, on mahdollisuuden koulun ja sen toimintakulttuurin kehittämiseen rakenteiden osalta. (Huusko, 1999, s. 52.) Opetussuunnitelman perinpohjainen muuttaminen on hankalaa, sillä uusien oppiaineiden tuominen opetussuunnitelmaan edellyttää myös niiden opetukseen päteviä opettajia. Niin kauan kuin opettajankoulutus noudattaa perinteisiä oppiaineita, ei koulujärjestelmä ole varautunut uusiin oppiaineisiin. Lisäksi opetussuunnitelmien laadinnassa vallitsee taistelu tilasta ja ajasta, joten uuden sisällön on hyvin vaikea saada tilaa opetussuunnitelmasta ja sitä kautta oppilaiden lukujärjestyksistä. Opetussuunnitelman uudistuminen onkin valitettavan usein painottunut lähinnä sanavalintojen nykyaikaistamiseen ja opetuksen oppiainesisältöjen kehittämiseen. Yhteiskunnallinen ja tieteellinen kehitys johtavat kuitenkin väistämättä opetussuunnitelman sisällön uudistamiseen ja tärkeäksi havaitut asiat tulevat tavalla tai toisella opetussuunnitelmaan (Kansanen, 2004, s. 30–31.), ennemmin tai myöhemmin.

2.1.4 Opetussuunnitelmauudistus 2014

Opetussuunnitelma uudistuu, koska myös ympäröivä maailma on keskeisesti muuttunut edellisestä opetussuunnitelmauudistuksesta. Lasten kasvuympäristö on muuttunut, tiedon luonne muuttunut ja sen määrä lisääntynyt, teknologia kehittyy koko ajan ja sitä mukaa myös tiedontuottaminen ja tiedonvälitys ovat muuttuneet (Halinen, 2012a, s. 6). Myös koulun on muututtava mukana. Näihin tarpeisiin on pyritty vastaamaan opetussuunnitelmauudistuksella. Opetussuunnitelmatyö on aloitettu syksyllä 2012, jolloin on mietitty uudistuksen yleisiä linjauksia. Näin on saatu aikaan yhtenäinen perusta oppiainekohtaiselle työlle, jota

ryhdyttiin seuraavaksi työstämään. (Halinen, 2012a, s. 11–13.) Kun perusteet saatiin valmiiksi, annettiin yleisölle mahdollisuus kommentoida niitä. Opetushallitus kannusti yleisöä kommentoimaan perusteita netissä, jotta opetussuunnitelmaprosessi olisi mahdollisimman osallistava prosessi. (Rautiainen, 2013, s. 8.) Vasta sitten opetussuunnitelmaperusteet viimeisteltiin loppuun ja paikallinen opetussuunnitelmatyö voi alkaa. (Halinen, 2012a, s. 13–15.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmaperiaatteet valmistuivat loppuvuodesta 2014 ja paikallisten opetussuunnitelmatöiden pitäisi valmistua elokuun alkuun 2016 mennessä (Halinen, 2012a, s. 10). Yhtenä keskeisenä piirteenä vuoden 2014 opetussuunnitelmaprosessissa oli pyrkiä sisältöjen kirjoittamisessa sisältöpainotteisesta ”Mitä?” -ajattelusta, enemmänkin työtapoja ja oppimisprosessia korostavaan ”Miten?” -ajatteluun, jolloin linkitetään oppiainekohtaisiin tavoitteisiin myös yleistä kasvatusajattelua (Cantell, 2013, s. 196–197; Halinen, 2012a, s. 22–23).

Valtakunnallista opetussuunnitelmatyötä esi- ja perusopetuksessa johtanut Irmeli Halinen (2012a, s. 22, 25) esittää opetussuunnitelmauudistuksen pyrkimykseksi ”luoda paremmat edellytykset koulun kasvatustyölle, kaikkien oppilaiden mielekkäälle oppimiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle”. Hänen mukaansa uudet opetussuunnitelman perusteet on kirjattu nämä arvot mielessä, tasa-arvoiseen, toisia kunnioittavaan ja kestäväää kehitystä edistävään toimintatapaan pyrkien. Opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteiksi voidaan sanoa myös pyrkimys vahvistaa perusopetuksen yhtenäisyyttä ja oppiaineiden välistä yhteistyötä. Uudistuksena on hänen mukaansa myös oppiainerajat ylittävän laajalaisen osaamisen tavoitteiden määrittely ja toimintakulttuurin, oppimisympäristöjen ja työtapojen kehittämiseksi asetetut selkeät tavoitteet. Määrittämällä selkeät ja entistä tarkemmat oppiaineiden välisen yhteistyön menettelyt sekä ohjaamalla kouluja suunnittelemaan oppimista tukevia kokonaisuuksia, voidaan tukea opetuksen eheyttämistä (Nissilä, 2013, s. 6.). Näillä muutoksilla pyritään vastaamaan yhteiskunnan muuttumiseen ja tarjoamaan oppilaille ja opettajille keinoja ja työvälineitä muutoksen kohtaamiseen.

Tulevaisuus edellyttää meiltä erilaisia taitoja ja erilaista osaamista, kuin mitä aikaisemmin on tarvittu. Opetussuunnitelmauudistuksessa on myös pohdittu näitä tulevaisuuden edellyttämiä taitoja. Tiedon lisääntyminen edellyttää ajattelun taitojen kehittymistä ja tiedon erilaista prosessointia. Oppilailta odotetaan enemmän oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta omassa koulutyössään ja op-

pimisessaan. Myös verkostoituminen ja yhteistyö ovat suuremmissa roolissa nykyajan yhteiskunnassa kuin aikaisemmin. Arjen taitoja ei pidetä enää itsensänselvyytenä ja niiden opettaminen kuuluu myös koulun kasvatustehtäviin. Samalla myös globaalikansalaisuuteen ja ympäristövastuuseen kannustetaan ja kasvatetaan oppilaita uudessa opetussuunnitelmassa. (Halinen, 2012b, s. 12–13.) Opetussuunnitelmauudistukselle on siis monia tavoitteita ja pyrkimyksiä. Tässä tutkielmassa keskitytään kuitenkin pääasiallisesti opetussuunnitelman perusteiden yleisen osan uudistuksiin ja tutkimus rajautuukin vain opettajien käsitteisiin tulevista uudistuksista.

2.1.5 Opetussuunnitelman pedagogiikka

Opetussuunnitelman pedagogiikka ilmaisee opetuksen muotoa eli sitä, miten opetetaan. Suomalaisessa opetussuunnitelmaperinteessä ei ole koskaan kuvattu suoranaisesti opetusmenetelmiä eli opetuksen muotoa, sillä sen on ajateltu kuuluvan opettajan menetelmälliseen vapauteen. Opetussuunnitelmassa on kuitenkin ilmaisuja, jotka viittaavat opetuksen muotoon. Opetuksen kannalta oppiminen on prosessi, jota pyritään ohjaamaan asetettuihin tavoitteisiin. (Vitikka, 2009, s. 116–117.) Oppimista tapahtuu koko ajan ja usein se onkin tiedostamattomaa, eli informaalia. Erityisen kiinnostavaa opettajien ja opetussuunnitelman kannalta on kuitenkin juuri se formaali oppiminen, joka tapahtuu opetustoiminnan vaikutuksesta. Suomalaiselle kulttuurille yleinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen yksilöllistä ja tietoista luonnetta, vaikkakin tämä on pikkuhiljaa muuttumassa ja myös informaali oppiminen huomioidaan yhä paremmin. Käsitys oppimisesta vaikuttaa siihen, millaiseksi opiskelu ymmärretään, millaiseksi opettaminen muodostuu ja millaisia opetusmenetelmiä käytetään (Vitikka, 2009, s. 117–118.). Opetussuunnitelma sisältää tavoitteet oppimiselle ja niiden saavuttamiselle olennaiset sisällöt eli oppiaineeseen. Tämän lisäksi opetussuunnitelma sisältää arviointia koskevaa kuvausta, joka on sidottu oppiaineeseen sekä opetuksen toteuttamista koskevia ohjeita. (Vitikka, 2009, s. 119; Uusikylä, Atjonen, 2005, s. 51–52.) Koulun toiminnan tavoitteet määritellään opetussuunnitelmassa, eikä opetussuunnitelmaa näin ollen voida jättää huomiotta opetuksen toteuttamisessa (Vitikka, 2009, s. 122).

Opetussuunnitelmassa pedagogisia prosesseja ilmentävät tekijät liittyvät opetusmuotojen ja oppimiskokemusten eli toiminnan kuvauksiin. Usein opetussuunnitelmassa kuvatut opetuksen ohjaamiseen liittyvät tekijät kuvataan oppilaan kautta hänen oppimiskokemuksinaan, mutta siihen sisältyy myös opetuksen muotoja koskevia kuvauksia. (Vitikka, 2009, s. 122.) Jo 1970-luvulla julkaisussa didaktiikan oppikirjassa on määritelty opetuksen perusmuotoja opettaja-keskeisistä oppilaskeskeisiin. Olennaisin luokitteluperiaate näille muodoille on se, kenellä opetustilanteen aikana on aloite ja ensisijainen vastuu työn sujumisesta (Vitikka, 2009, s. 122). Eli lähteekö oppiminen liikkeelle opettajan alustuksesta ja kyselyistä, vai onko oppiminen enemmän oppilaiden omasta maailmasta kumpuavaa ihmetystä.

Opetussuunnitelman pedagogista ulottuvuutta, joka sisältää sen taustalla olevan opetuskäsityksen, tarkasteltaessa on kiinnitettävä huomiota opetussuunnitelman kirjoitustyyliin. Opetussuunnitelma kirjoitetaan tavalla, jolla otetaan kantaa opetuksen ja oppimisen luonteeseen. (Vitikka, 2009, s. 125.) Bernsteinin raamin käsite kuvaa pedagogisen kontrollin astetta opetussuunnitelmassa. Raami viittaa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen eli siihen, kuinka paljon opettajalla ja oppilaalla on vaihtoehtoja ja valinnan mahdollisuuksia opetus-opiskelu-oppimisprosessissaan. Raami viittaa myös kontrollin tasoon, joka liittyy tiedon välitykseen, käsittelyyn ja organisointiin opetus-opiskelu-oppimisprosessissa. (Vitikka, 2009, s. 126.) Opetussuunnitelman pedagogiikka voi siis olla suljettua, jolloin se on tiukasti ennalta määriteltyä ja strukturoitua ja valinnanmahdollisuudet on rajoitettu. Tai se voi olla avointa, jolloin opettajille jätetään paljon pedagogista päätäntävaltaa. Tällöin opetuksessa voidaan hyödyntää myös koulun ulkopuolisia ympäristöjä ja yhteistyötä ja myös oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa. Opetussuunnitelman ohjaavuudella kuvataan myös tätä kontrollin tasoa.

Opetuksen uudistaminen kouluissa on jätetty monesti opettajien harteille. Uusien opetussuunnitelmien tai valtakunnallisten koulun kehittämishankkeiden toteutuminen käytännön tasolla on epäilemättä kiinni siitä, muuttavatko opettajat toimintaansa opetustilanteissa sekä siitä, pystyykö uudistus vakuuttamaan siinä määrin, että se vaikuttaa heidän ajattelutapoihinsa. (Sahlberg, 1997, s. 236.) Hyvätkään opetussuunnitelmiin kirjatut tavoitteet eivät siirry opetuskäytännöiksi eivätkä oppimistuloksiksi, jos opettajat eivät sisäistä ja sovelle niitä opetukses-

saan (Kosunen, 2006, s. 197). Vaikka opetussuunnitelma uudistuu, vaaditaan muutoksen toteutumiseksi opettajien käytännön työtä ja perehtymistä, jotta muutos näkyy konkreettisesti koulumaailmassa. Pelkkä kirjoitettu teksti ei uudista suomalaista koulua, vaan muutoksen toimeenpanijoiksi tarvitaan motivoituneita sekä uuteen opetussuunnitelmaan perehtyneitä ja sitoutuneita opettajia.

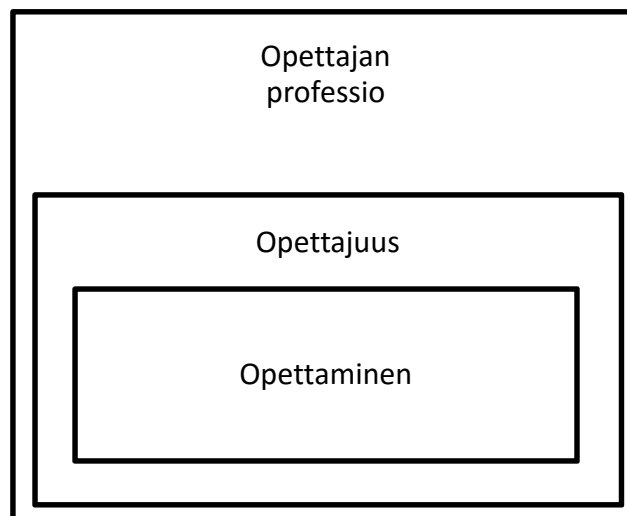
2.2 Opettajuus

Opettajuus on kulttuurisidonnaista ja siksi erilaista eri yhteiskunnissa ja kulttuureissa (Luukkainen, 2004, s. 91). Opettajuutta on hankala määrittää, sillä opetustyyliä ja ajatuksia opettajuudesta ja sen merkityksestä on varmasti niin monia kuin on opettajiakin. Opettajan opetusta ja oppimista koskevat uskomukset vaikuttavat siihen, miten opettaja luokassa toimii, millä tavalla hän suhtautuu opetuksen uudistamiseen ja miten hän tulkitsee havaitsemiaan ilmiöitä (Sahlberg, 1997, s. 138). Suomessa opettajat ovat keskeisessä asemassa niin päivittäisen koulutyön hoitamisessa kuin koulua uudistettaessakin, oli kyseessä opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittäminen, oppimista edistävien ja tukevien uusien oppimisympäristöjen suunnittelu ja toteutus tai koulun kehittäminen työyhteisönä (Kosunen, 2006, s. 197). Koulu ei muutu ilman, että opettajuus muuttuu. Siksi opettajuus ja opettajat ovatkin avainasemassa koulun kehittämisessä, todellisina muutosta toteuttavina tekijöinä (Luukkainen, 2006, s. 207).

2.2.1 Opettajuus ja opettajan ammatti

Opettajuuden käsite ei ole yksiselitteinen. Opettajuus nähdään erityisesti tiedon, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijuutena, ei pelkkänä tietosisältöjen välittämisenä oppilaille (Eloranta, Virta, 2002, s. 134). Opettaja on niin eri tiedonalojen asiantuntija kuin kasvattajakin ja hän kohtaa oppivat ihmiset aina sekä asiantuntijana että ihmisenä (Leinonen, 2002, s. 45). Patrikainen (2002) kuvaa opettajuutta monidimensionaaliseksi, dynaamiseksi ilmiöksi, jossa opetussuunnitelman keskeiset käsitteet – ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys – ovat kietoutuneina toisiinsa (Patrikainen, 2002, s. 15). Jo pelkästään tämä määritelmä kuvaa hyvin opettajuus-käsitteen laajuutta.

Olli Luukkainen (2004) määrittelee väitöskirjassaan opettajuuden koostuvan kolmesta eri osa-alueesta: opettajuudesta, opettajan professiosta ja opettamista. Hänen mukaansa opettajan professio on yläkäsite, jonka sisälle kuuluvat opettajuus ja opettaminen, ja opettaminen on vielä ala-käsite opettajuudelle. (Luukkainen, 2004, s. 47.) Tärkeää on myös huomata, etteivät nämä ole synonyymejä toisilleen. Näiden käsitteiden sijoittumista toisiinsa kuvataan oheisessa kuviossa 2.



Kuvio 2. (Luukkainen, 2004, s. 47)

Luukkaisen määrittelemä yläkäsite opettajan professio voidaan määritellä monella eri tavalla, mutta tiivistettynä siihen kuuluvat asiantuntijuus, autonomisuus ja eettisyys. Luukkainen esittelee tekstissään myös muita professionaalisuuteen liittyviä seikkoja, kuten akateemista koulutusta ja profession vaikutusta yhteiskunnan tasolla sekä ammatillista sitoutumista (Luukkainen, s. 48–53, 2004). Tämä tarkoittaa opettajan työssä ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta toimia omassa ammatissaan (Luukkainen, 2004, s. 70). Tämä ammattitaito onkin yksi tarkimmin määritellyistä sekä kelpoisuuksien että koulutuksen suhteen (Luukkainen, 2005, s. 29). Opettajan profession ytimeksi voidaan kuvata oppimisen, kehittymisen, kasvamisen ja opettamisen asiantuntijuudessa ja ammattilaisuudessa – ammatillisuudessa, joka ilmenee sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä professionaalisuutena (Luukkainen, 2006, s. 210–211). Eloranta ja Virta

(2002) taas listaavat opettajan ammatin professiota tavallisimmin määrittäviksi seikoiksi erityisen tietoperustan, autonomian, palveluetiikan ja vastuun (Eloranta, Virta, 2002, s. 134). Opettajuuden professioon kuuluu myös rationaalista päättelyä ja loogista ajattelukykyä vaativia haasteita, mutta myös omaa persoonaa ja tunne-elämää koskettavia tekijöitä. Professionaalisuuteen voi sitoutua eritasoisesti ja sitoutumisen aste onkin eräs ammattietiikan keskeisiä kysymyksiä. Professionaalisuuteen voidaankin liittää tavoite pyrkiä parhaaseen mahdolliseen työhön omassa ammatissaan. (Tirri, 2002, s. 207).

Luukkainen määrittelee opettajuuden käsitteen laajaksi opettajan työn kuvaukseksi. Tähän kuuluvat ammatille tyypillinen toimintatapa, työn edellyttämä sosiaalisuus ja opettajan persoona (Luukkainen, 2004, s. 80). Sitä muovavat käytännön työn edellyttämät taidot, ja jopa enemmän yhteiskunnan odotukset opettajan tehtävää kohtaan. Opettajuus on yhteiskunnan edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään, mutta se ilmenee yksilön orientaationa ja toteutuu opettajan työnä. (Luukkainen, 2006, s. 206.) Opettajuuteen kuuluu tiiviisti myös yhteiskunnan odotukset ja opettajan itsensä orientaatio tehtävänsä ja ammatinnsa. Opettajuus on käsitteenä yhteiskuntalähtöinen, jota yksilö toteuttaa oman näkemyksensä mukaisesti. (Luukkainen, 2004, s. 91.) Opettaminen on taas opettajan profession ja opettajuuden toteutumista käytännössä, sitä miten opettajan näkemys näistä käsitteistä ilmenee opetustilanteessa. Opettamisen tarkoituksena on tukea oppilasta suoriutumaan kehitystehtävästään sekä auttaa hänen oppimistaan (Luukkainen, 2005, s. 22). Tätä opettaja toteuttaa itse parhaaksi näkemällään tavalla.

Opettaminen perustuu opetettavien sisältöjen, oppilaan tuntemuksen ja opetusmenetelmien hallintaan (Raivola, 1989, s. 123), mutta opettaja on paljon muutakin kuin opetussisältöjen asiantuntija ja opetusmenetelmien taitaja (Eloranta, Virta, 2002, s. 149). Opettajan ammattitaito pohjautuu monitasoiseen osaamiseen ja ymmärrykseen oppijoista, opetussuunnitelmasta, oppimateriaaleista sekä koulun kulttuurista ja yhteiskunnasta, jonka koulutus- ja sivistystehtävää koulu toteuttaa (Kosunen, 2002, s. 52). Opetussuunnitelma määrittää opetettavan oppiaineksen, mutta opettajalla on pedagoginen ja didaktinen vapaus päättää, kuinka asiat oppilaille opetetaan, pyrkien aina oppilaiden yleiseen parhaaseen ja parhaaseen mahdolliseen oppimistulokseen.

Opettamiseen ja opettajuuteen liittyy tiiviisti vuorovaikutus ja oppilaiden kohtaaminen. Oppimisprosessi merkitsee ihannetapauksessa luovaa vastavuoroista toimintaa, jatkuvaa kohtaamista ja kohdatuksi tulemista. Opettaja kohtaa oppivat ihmiset sekä asiantuntijana että ihmisenä. Opettaja luo ympärilleen kasvatuksellista tietoisuutta ja opastaa näkemään arjen tilanteiden moninaiset oppimismahdollisuudet ja hyödyntämään niitä, sillä jokainen ihminen on oppilas ja opettaja kaikissa elämänsä vuorovaikutus- ja kohtaamistilanteissa. (Leinonen, 2002, s. 45.) Kasvattaminen onkin mahdollista vain ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Aaltola, 2002, s. 52). Opettajan on jokaisessa oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutustilanteessa oltava tietoinen tästä ja pyrittävä mahdollisimman kehittävään ja kannustavaan vuorovaikutukseen, joka edistää oppilaan oppimista ja kasvua.

Opettajan työhön kohdistuu paljon eri tahojen vaatimuksia ja odotuksia, jotka asettavat opettajan työn muihin ammatteihin nähden erikoisasemaa (Patrikainen, 2002, s. 10). Siihen sisältyy laaja yhteiskunnallinen vastuu ja yhteiskunnan hyvinvoinnille olennaisten palvelujen tuottaminen (Luukkainen, 2006, s. 204). Koulu onkin tärkeä yhteiskunnan osa, joka heijastaa ja toteuttaa yhteiskunnan intressejä (Aaltola, 2002, s. 56). Opettajan tulisi olla tietoinen opetuksen taustalla vaikuttavista päämääristä ja opetuksen tavoitteista. Tämän takia sekä koulun että opettajien tulisi tarkkailla entistä kiinnostuneempina muuttuvaa yhteiskuntaa, jossa perheet elävät ja josta oppijat kouluun tulevat (Aaltola, 2002, s. 58). Oppijat ja oppiminen muuttuvat yhteiskunnan mukana ja niin myös koulu kohtaan asetetut vaatimukset.

Opettajan velvollisuus koulukasvatuksessa on ohjata oppilasta omaksumaan opetussuunnitelmassa esitetyt tavoitteet ja siten oppimaan tavoitteiden edellyttämät sisällöt (Kansanen, 2004, s. 37). Opetussuunnitelmätieto onkin tärkeä opettajan käyttötiedon osa-alue. Luokanopettaja hyödyntää työssään tietoa oppilaista ja opettaja-oppilas-vuorovaikutuksesta, omasta persoonastaan ja henkilökohtaisista ominaisuuksistaan, työtavoista, opetusvälineiden käytöstä, opettajien välisestä kollegiaalisesta yhteistyöstä sekä tietoa opetussuunnitelmasta ja oppimateriaaleista (Kosunen, 2002, s. 60). Opetustapahtuma sijoittuu aina tiettyyn kontekstiin ja institutionaalisessa opetuksessa tämä konteksti on opetussuunnitelma. Opettajan ajattelua, joka sijoittuu opetussuunnitelman piiriin, voidaan myös yksinkertaistettuna kutsua pedagogiseksi ajatteluksi (Kan-

sanen, 2004, s. 87–88). Opettajan on tärkeää sitoutua opetussuunnitelman tavoitteisiin. Yleensä opetussuunnitelman arvotausta on suhteellisen samansuuntainen kuin kenen tahansa yhteiskunnassa elävän kansalaisen käsitys siitä, millainen on hyvä ihminen ja mikä on koulun kasvatustehtävä (Kansanen, 2004, s. 51). Mitä enemmän opettaja itse saa osallistua opetussuunnitelman laadintaprosessiin, sitä helpompi sen tavoitteisiin ja arvoihin on sitoutua.

2.2.2 Opettajan rooli luokassa ja yhteiskunnassa

Opettajan työnkuva on hyvin monipuolinen. Opettajilla on suuri vaikutus opettamiensa lasten oppimiseen ja kasvamiseen ja vaikutus levittyy vielä tätä pidemmälle. Opepron 14. (2000) tekemässä selvityksessä tuli selkeästi esille, että opettajan työssä ei ole kyse pelkästään tietyn oppilasryhmän opettamisesta, vaan työssä toimitaan myös laajemmassa yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa (Kiviniemi, 2000, s. 20). Opettajan vaikutus oppilaissaan heijastuu myös pidemmälle yhteiskuntaan, jolloin kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet on pidettävä kirkkaana mielessä.

Opettajan ammatissa on eettinen aspektinsa. Opettaja toimii arvokasvatelijana, sillä opettajan työhön kytkeytyy väistämättä aina jotkin arvot. Työ ei ole pelkkää ”neutraalia” opettamista, vaan kyse on lisäksi kasvatuksesta. (Skinnari, 2002, s. 203.) Tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi oppilaita kasvatetaan ajattelemaan ja toimimaan yhteiskunnan kansalaisina. Opettajuus on muuttunut ajan varrella yhä autonomisemmaksi ja opettajalla on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa opetuksensa suunnitteluun ja toteutukseen. Tämä tarkoittaa myös lisääntyvää vastuuta oppilaasta ja hänen oppimisestaan. (Tirri, 2002, s. 205.) Eettinen näkökulma merkitsee opettajan työssä nimenomaan työhön sitoutumista ja vastuun kantamista, auttamista ja toisten ihmisten kunnioittamista (Aaltola, 2002, s. 61) sekä aina oppilaiden edun ja tarpeiden etusijalle laittamista (Luukkainen, 2004, s. 63). Eettisyys näkyy erityisesti opettajan suhteessa oppilaisiin, mutta myös opetuksen sisältöjä ja metodeita koskevissa valinnoissa (Luukkainen, 2004, s. 143). Jokainen opettajan työssä tehtävä valinta on myös eettinen valinta, joka on syytä tehdä oppilaiden parasta tavoitellen.

Opettajan ja oppilaan suhde on pedagoginen. Pedagogisella suhteella tarkoitetaan sitä inhimillistä vuorovaikutusta, joka ilmenee opetustapahtumassa opettajan ja hänen oppilaidensa välillä. Tälle pedagogiselle suhteelle on tyypillistä asymmetria, joka viittaa osapuolten erilaiseen asemaan pedagogisessa kanssakäymisessä, mutta se ei kuitenkaan ole este tasa-arvoiselle tai demokraattiselle suhteelle. Opettajan asema edellyttää sisällön hallintaa ja opiskelijan tai oppilaan asema edellyttää pyrkimystä tämän sisällön hallitsemiseen (Kansanen, 2004, s. 75.). Tämän takia onkin erityisesti opettajan vastuulla pitää huolta pedagogisen suhteen laadusta. Pedagoginen suhteen pitäisi olla vuorovaikutuksellinen ja aina oppilaan parasta tavoitteleva. Opettajan tehtäviin kuuluu myös oppilaiden motivaation suuntaaminen herättämällä mielenkiintoa opiskeluun (Kansanen, 2004, s. 101). Opettaminen nähdään persoonallisena ja tasa-painoisena vuorovaikutussuhteena, jossa rakentuu opinhaluinen ja tehokkaasti oppiva oppija. Opettamisen tarkoituksena on tukea oppijaa suoriutumaan kehitystehtävästään sekä tukea ja auttaa hänen oppimistaan. (Luukkainen, 2004, s. 86.) Opettamisessa ollaan yhä enemmän liikkumassa kohti oppilaan omaa aktiivista oppimista ja oppimisen taitojen hallintaa, jolloin opettajan opettaminen muuttuu yhä enemmän oppilaan tukemiseksi ja auttamiseksi.

Opettaja on näiden roolien lisäksi myös yhteiskunnan edustaja ja kunnan virkamies. Hän on sitoutunut noudattamaan opetussuunnitelmaa, erilaisia hallinnollisia määräyksiä, lakeja ja asetuksia. Hänellä on myös valtaa käyttää virkamiehenä arviointi- ja rankaisuvaltaa. Juuri tämän vallan takia opettajat valitaan vakituisiin virkoihin, eikä toimiin niin kuin esimerkiksi sairaanhoitajat. Opettajan on otettava huomioon lisäksi kuntansa yleiset koulutoimen lähtökohdat, toimintaympäristö, säännöt ja toimintaperiaatteet sekä tunnettava taloudelliset pelisäännöt ja realiteetit. (Luukkainen, 2005, s. 83, 120.) Kasvatus ja opetus ovat yhteiskuntajärjestelmään kiinteästi kuuluvaa toimintaa ja sen takia opettaja on riippuvainen yhteiskunnallisesta kontrollista. Hän ei voi opettaa mitä tahansa, vaikka hänen toimintavapautensa onkin käytännössä suuri. (Kansanen, 2004, s. 62.) Juuri tämän sanelee valtakunnallinen opetussuunnitelma.

Opettajan asema opetuksen ammattilaisena edellyttää oppilaan aseman ymmärtämistä, oppilaan kehityspsykologisten edellytysten oivaltamista ja didaktista pätevyyttä oppimiskäsityksineen ja muine normatiivisine piirteineen (Kansanen, 2004, s. 100). Opettajan työssä rooleja ja puolia on monia, ja opettajan

on kyettävä sukkuloimaan niiden välillä. Hänen on myös pidettävä toimintansa tavoitteet kirkkaana mielessä, jotta opetus ja kasvatus pysyvät tarkoituksenmukaisina ja opetussuunnitelman arvoja välittävinä tehtävinä.

2.2.3 Opettajuuden muuttumisesta

Opettajan työ muuttuu koko ajan monimuotoisemmaksi ja muun kuin varsinaisen opetustyön määrä kasvaa jatkuvasti. Olli Luukkainen (2006, s. 204) listaa väitöskirjassaan syitä tälle tilanteelle: ”muuttuvat toimintaympäristöt (erityisesti tietoverkkojen sekä tieto- ja viestintätekniikan tarjoamat mahdollisuudet), opetuksen uudet rakenteet ja järjestämistavat (esimerkiksi yhtenäinen perusopetus, yhtenäiskoulujen syntyminen, desentralisaatio), suunta yhdessä tekemisen lisääntymiseen opettamisessa ja yleensä opettajan työssä (esimerkiksi yhteisöllisyys, tiimityö, yhteistoiminnallisuus) sekä arviointikulttuurin ja taloudellisten tekijöiden merkityksen vahvistaminen myös koulutusta koskevassa tarkastelussa ja ohjauksessa”. Lista voi kuulostaa ylivoimaiselta, mutta se ei ole ollenkaan liioiteltu. Niin kuin yhteiskuntakin on muuttunut paljon lähivuosina, sitä myötä ovat myös vaateet opettajille ja heidän työnsä. Tässä kappaleessa esittelenkin tarkemmin joitakin taustoja ja syitä, jotka edellyttävät opettajilta toimintatapojen muuttamista ja opettajuuden uudelleen määrittelyä.

Uudella vuosituhanella on noussut esille toive opettajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana ja kehittäjänä. Tähän ovat vaikuttaneet osittain EU:n mukanaan tuomat laajenneet toimintaympäristöt ja nykYTEknologian tuomat mahdollisuudet kommunikoida mihin päin maailmaa tahansa ja milloin tahansa. Opettaja on muuttunut kansankynttilästä eettisesti näkemykselliseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan kehittäjäksi. (Luukkainen, 2006, s. 207–208.) Tiedon määrä lisääntyy koko ajan tietotekniikan kehittyessä ja tiedon lähteet ovat rajattomat. Tämä luo haastetta myös koululle. Opettajan opettamien aineiden sisällönhallinta menettää merkitystään. Sen sijaan tärkeämmäksi tulee ohjata oppilas etsimään tietoa itse ja suodattamaan tästä informaatioähkystä olennaiset asiat. Opettajan on ohjattava oppilas itse oppimaan ja etsimään tietoa sekä myös suodattamaan tiedon määrää. Oppimaan oppiminen tarkoittaa valmiutta ja halua ottaa vastaan ja ratkaista oppimishaasteita erillisinä tehtävinä, joihin ei ole erityisesti valmis-

tauduttu ja jotka vaativat älyllistä työtä. Oppijan tulisi oppia tietämään, miten hän oppii parhaiten ja tulemaan tietoiseksi omasta oppimisestaan ja sen mahdollisista vaikeuksista. Opettajan tehtävä tässä prosessissa on tukea oppilasta tuntemaan itsensä oppijana ja rohkaista kehittämään itseään. (Luukkainen, 2004, s. 98.) Huusko on todennut jo vuonna 1999, että oppilas nähdään nykyään enemmänkin aktiivisena oppijana ja oman tietorakenteensa jäsentäjänä, kuin passiivisena tiedon vastaanottajana. Nykyään painotetaan yksilöllistä oppimista, jossa oppiminen rakentuu oppilaan itsensä lähtökohdista. Opettajalta odotetaan tällaisen oppimisprosessin tukevaa opetustapaa, jossa oppijan oma panos oppimistapahtumassa on mahdollisimman suuri. (Huusko, 1999, s. 92.) Tämä käsitys on vahvistunut entisestään ja myös uusi opetussuunnitelma vie oppimisprosessia ja opetustapahtumaa yhtä enemmän tähän suuntaan.

Opetustyö on aikojen saatossa laajentunut sosiaalisesti, pedagogisesti ja yhteiskunnallisesti. Näistä kaikista näkökulmista voi tunnistaa taustavaatimuksen, että opettajat eivät voi enää sulkeutua luokkahuoneisiin harjoittamaan opetustyötä, vaan avautuminen ja avoimuus yhteiskuntaan on välttämätöntä. Opettajan työn pedagoginen laajentuminen näkyy ehkä selvimmin siinä, miten avoimet oppimisympäristöt muuttavat luokkahuoneen elektroniseksi ja maailmanlaajuisiksi oppimisympäristöiksi (Luukkainen, 2004, s. 122.), josta on osattava nauttia ja hyödyntää. Opettajalta voidaan vaatia perinteisten luokkahuonetaitojen lisäksi uusia ohjausvalmiuksia, joiden avulla oppimisprosessit liitetään tiedonhankinta- ja tiedonluomisprosesseihin. Interaktiivinen teknologia, verkko-oppiminen, hypermedia ja virtuaaliset ympäristöt avaavat uusia mahdollisuuksia, mutta samaan aikaan edellyttävät uutta pedagogiikkaa. (Luukkainen, 2004, s. 122.) Uudet oppimisympäristöt edellyttävät opettajalta kiinnostusta ja motivaatiota selvittää ja kokeilla uusia työtapoja ja opettamismetodeita. On oltava rohkeutta kokeilla uutta ja tutkiskella omaa opettajuutta. Vain niin voimme kehittyä työssämme ja myös kehittää työympäristöämme.

Opettajan työhön liittyy jatkuva oman työn ja ammatin arvioiminen, kehittäminen ja uudistaminen. Opettajuuteen kuuluu kriittinen tietoisuus ja aktiivinen ammatin ja ammattitaidon kehittämiseen pyrkivä asenne, tutkijan asennoituminen omaa työtä kohtaan, ja sitä myös odotetaan opettajilta. (Luukkainen, 2004, s. 129; Luukkainen, 2006, s. 204.) Jos koulu haluaa kehittyä, vaaditaan sen opettajilta kykyä ja halua työskennellä työyhteisön aktiivisina vaikuttajina ja pää-

töksentekijöinä (Vulkko, 2002, s. 81). Ja tällöin myös muutosta tavoitellessa opettajien ajatukset ja motivaatio ovat kriittisessä roolissa. Muutosprosessissa pidetään tärkeänä opettajan ajattelun ja siihen läheisesti liittyvien uskomusten, käsitysten ja arvostusten muuttumista. On myös ymmärrettävä, että kaikki opettajat ovat erilaisia persoonallisuuksia, jotka oppilaiden tapaan oppivat asioita eri tavoin ja erilaisissa tilanteissa. (Sahlberg, 1997, s. 134.) Ihan niin kuin oppilaitakin, on opettajia tuettava ja kannustettava uuden oppimiseen. Tällöin myös koulu ja kouluyhteisö kehittyvät ja uudistuvat aikansa mukaisiksi.

2.2.4 Aiempia tutkimuksia opettajuuden muuttumisesta

Opettajuuden muuttumista on tutkittu paljon erityisesti 1990-luvulla. Koulumaailma ja sen mukana opettajuus ovat muuttuneet paljon viimeisten vuosikymmenten aikana, ihan niin kuin maailmakin. Opettajille asetetut vaatimukset ovat viime vuosikymmeninä kasvaneet, niin sisällön, pedagogisten taitojen kuin kasvatuksellisten otteenkin osalta. Monet erilaiset muutospaineet, yhteiskunnalliset, globaalit, koulujärjestelmää ja pedagogiikkaa koskevat, vaikuttavat opettajan työhön osaamista ja jaksamista koskevinä haasteina. (Eloranta, Virta, 2002, s. 149.)

Janne Sääntti (2010) on tutkinut opettajuuden muuttumista opettajien omaelämäkerrallisia tekstejä aineistonaan käyttäen, joissa opettajat ovat pohtineet kriittisesti omaa työtään ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Hän keskittyy tutkimuksessaan historiallisyhteiskunnalliseen perspektiiviin, jossa ilmenee suomalaisen yhteiskunnan ja elämän tavan nopea muutos. (Sääntti, 2010, s. 183–184.) Tutkitut elämäkerrat ovat kerätty vuonna 1998, joten muutosta ei voida yhdistää opetussuunnitelman 2014 mukana tulevaan muutokseen. Voimme kuitenkin tarkastella opettajien suhtautumista muutokseen yleensä. Sääntti toteaa aineistostaan löytyvää sekä myönteistä muutospuhetta että muutosvastaista puhetta. Hän toteaaakin opettajien suhteen muutokseen olevan polarisoitunut. Toisaalla ovat opettajat, jotka tuntuvat suorastaan elävän kaikenlaisista kouluuudistuksista ja nauttivat voidessaan olla osallisina koulun muuttamisessa paremmaksi paikaksi. Toiset opettajat taas tunnustavat mieluusti pitäytyvän vanhoissa toimintatavoissaan. (Sääntti, 2010, s. 193.) Hän toteaa muutoksen olevan

polarisoitumisen lisäksi myös mystifioitunut, jolla tarkoitetaan opettajien epätie-toisuutta muutoksen sisällöstä, siitä mihin se liittyy tai mitä sillä tavoitellaan. Kirjoituksissa toistuu varsin usein fraasi ”muutosta muutoksen itsensä vuoksi”, mikä osaltaan kuvaa muutokseen liittyvän konkretian ja kontekstin katoamista. Tämän seurauksena muutoksesta näyttäisi tulleen vaikeasti hahmotettavissa oleva asia, mikä taas puolestaan näyttäisi synnyttäneen pinttyneitä suhtautumistapoja, joiden kahden ääripään mukaan mikä tahansa muutos olisi joko tervetullut tai päinvastoin ei-toivottu. (Säntti, 2010, s. 194.) Säntti myöntää tutkimuksessaan opettajuuden muutoksen olevan aina tapauskohtaista, joten kovinkaan laajalle vedettäviä johtopäätöksiä ei tästä vielä saada. Voisi kuitenkin kuvitella muutoksen polarisoitumisen ja mystifioitumisen olevan piirteitä, jotka tulevat ilmi myös uuden opetussuunnitelman mukana syntyvästä muutoksesta.

Opetushallituksen järjestämä opettajien perus- ja täydennyskoulutushanke Opepron selvitys 14. (2000) keräsi ryhmähaastatteluna opettajien pohdintoja oman työnsä tilasta ja tulevaisuudesta. Ryhmäkeskusteluissa kävi ilmi opettajan työn luonteen muuttuminen. Opettajat toivat esille, miten erilaiset koulua koskevat hallinnolliset ja rakenteelliset uudistukset ovat vaikuttaneet opettajan työhön. Esimerkiksi opetussuunnitelmatyön uudenlainen painottuminen, panostus työyhteisön kehittämiseen tai kurssimuotoisen lukion perusluonne ovat opettajien käsityksen mukaan selkeästi tehneet opettajan työtä vaativammaksi ja työllistävämmäksi. (Opetushallitus, 2000, s. 85.) Opettajat toivat esille myös pedagogisen uudistumisen vaateen. Pedagogisen uudistumisen ja kokeilemisen ei koettu olevan aina helppoa. Esimerkkinä tuotiin esille samanaikaisopetukseen liittyvät kokemukset. (Opetushallitus, 2000, s. 109.) Muutoksen todettiin olevan hankalaa, mutta monet totesivat pedagogisen uudistumisen ja uusien asioiden kokeilun olevan kuitenkin tarpeellista.

Uusikylä ja Atjonen esittelevät kasvatusalan tutkimusraporteissa, teoksissa ja lehdissä käsiteltyjen mittavien koulujen ja niiden opiskelu- ja opetuskulttuurien muutoksien olevan muun muassa: opettaja ei ole tiedon jakaja ja opetustapahtuman keskipiste vaan oppimisen ohjaaja ja oppilaiden mukana oppija, oppilaiden ei tule sopeutua oppimateriaaleihin ja opetusvälineisiin vaan niiden tulee olla adaptiivisia, oppijoiden tarpeiden mukaan joustavia. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 141.) Tämä on myös suunta, johon uudessa opetussuunnitelmassa opetusta ja opettajien toimintaa ohjataan.

2.3 Opettajuus opetussuunnitelmassa

Opettajan ammatti on hyvin autonominen. Suomalaisen opettajan ammattitaitoon luotetaan, eikä opetustyön tulosta vahdita tai testata koulun ulkopuolisen tahon toimesta. Opettajalla on vapaus toteuttaa opetustaan parhaaksi toteamallaan tavalla opetussuunnitelman puitteissa. Opetussuunnitelma ei siis suoraan sanele, millä tavoin opettajan tulisi harjoittaa ammattiaan, mutta se antaa ohjaavia linjauksia, joita mukaillen opetusta olisi hyvä toteuttaa. Olen paneutunut opetussuunnitelmiin lähinnä yleisten tavoitteiden ja opetuksen järjestämistä koskeviin osioihin, enkä niinkään oppiainekohtaisiin tavoitteisiin tai arvioinnin kuvauksiin. Tämä antaa mielestäni hyvän yleiskuvan opettajan tehtävistä koulussa ja koulun toimintakulttuurista sekä opetussuunnitelman yleisesti edustamista arvoista.

2.3.1 Opettajuus opetussuunnitelmassa 2004

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuvaus opetuksen järjestämisen lähtökohdista ja toteutuksesta on melko suppea, vain noin kymmenen sivua. Siinä kerrotaan opetuksen yleisistä tavoitteista ja taustoista näiden tavoitteiden taustalla.

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä. Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on ohjata tarkastelemaan ilmiötä eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen kokonaisuuksia ja korostaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia näkökulmia. Opetussuunnitelmassa mainitaan eheyttävät aihekokonaisuudet, mutta ne toteutuvat eri oppiaineissa niille luonteenomaisista näkökulmista oppilaan kehitysvaiheen edellyttämällä tavalla. Näitä painoalueita ovat ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. (Opetushallitus, 2004, s. 38.) Tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä tarkastelun suunta on yksinkertaisista kuvailevista ja selittävästä periaatteista kohti monimutkaisen ilmiön

käsitteellistä haltuunottoa. Eheyttäminen tapahtuu siten, että oppilaat tarkastelevat monimutkaista ilmiötä eri tiedonalojen näkökulmista. Samalla tiedonalat säilyvät ”erillisinä”. Tiedonalalähtöinen eheyttäminen edellyttää opettajalta eri tiedonalojen hallinnan lisäksi kykyä sovittaa sisällöt ja menetelmät oppilaiden ikäkaudelle sopivaksi. (Juuti, Kairavuori & Tani, 2010, s. 299.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden otsikoissa ei käytetä tavoite-sanaa ennen kuin aletaan esitellä oppiainekohtaisia tavoitteita ja sisältöjä, jolloin käytetään käsitettä ”oppimistavoitteet”. Tavoitteiden ja päämäärien pohdinta on siis ohentunut kerta kerralta vanhemmista opetussuunnitelmista, mutta toisaalta pelkät keskeisten arvojen tai painotusten luettelot osoittavat, että tietyt perustavoitteet ovat säilyneet viimeiset kolme vuosikymmentä, mutta kunkin perusteasiakirjan rajaama ajanjakso on ilmaissut oman ajankohtaisen painotuksensa. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 77.) Opetussuunnitelma ilmaisee siis vallitsevan ajan arvoja ja opetuksen tavoitteita.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus (POPS, 2004, s. 18). Oppilaan aktiivista toimintaa painotetaan oppimisen edellytyksenä. Yksilöllistä oppimista tapahtuu myös vastavuoroisesti toisten kanssa toimien, kuten myös itsenäisesti tai opettajan ohjauksessa toimiessa.

Oppimisympäristön varustuksen tulee tukea myös oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi ja antaa tilaisuuksia tietokoneiden ja muun mediatekniikan sekä mahdollisuuksien mukaan tietoverkkojen käyttämiseen. (Pops, 2004, s. 18.)

”Opettaja valitsee työtavat” on todettu vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Työtapojen odotetaan olevan oppiaineille ominaisia, mutta kuitenkin monipuolisia ja tieto- ja viestintätekniikan taitoja edistäviä. Opettajan tehtävänä on kuitenkin opettaa ja ohjata niin yksittäisen oppilaan, kuin koko ryhmänkin oppimista ja työskentelyä. Tyttöjen ja poikien väliset erot sekä yksittäisten oppilaiden väliset erot on otettava huomioon opetusta suunniteltaessa.

Uusikylä ja Atjonen ovat esittäneet teoksessa *Didaktiikan perusteet* (2005) tulevaisuuden opetussuunnitelmaa koskevan arvauksen. He ennustavat tulevaisuuden, jossa opetuksen erimuotoinen säätely opetussuunnitelmilla ja niihin

kytkeytyvillä muilla toimilla on lisääntymässä. Hajautettuun järjestelmään kuuluu aina arvioiminen, ja esimerkiksi yhteiskunnan ja oppilaiden huoltajien vaatimukset ovat lisääntymässä. Rahat puolestaan eivät yleensä lisäänty toivotussa tahdissa, mikä vaatii sitä, että suunnittelu ja voimavarat kohdennetaan entistä tarkemmin mietittyihin kohteisiin. He kehottavat maltin säilyttämisen keskittyä kunkin tiedonalan tai aihekokonaisuuden keskeisiin käsitteisiin ja oppimaan oppimisen valmiuksien kehittämiseen ja varoa ahtamasta opetussuunnitelmiin asioita, joita ei ajan puutteen vuoksi ole mahdollista omaksua kunnollisesti. Opettajia ja oppilaita ei myöskään tule pyrkiä innostamaan valvomalla ja ohjeistamalla vaan rohkaisemalla heitä ja antamalla heille toimintavapauksia ja vastuuta. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 65.) Näihin asioihin on siis ennustettu muutosta tulevissa opetussuunnitelmissa ja mahdollisesti jo seuraavassa, vuonna 2014 julkaistavassa opetussuunnitelmassa.

2.3.2 Opettajuus opetussuunnitelmassa 2014

Vuonna 2014 julkaistut, mutta vasta syksyllä 2016 voimaan astuvien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kasvavat sivumäärällisesti huomasti vuodesta 2004. Opetuksen tehtävästä ja tavoitteesta sekä siihen liittyvästä koulutyön järjestämisestä on kerrottu yksityiskohtaisesti. Opetuksen toteuttamiseen liittyviä asioita, kuten oppimisympäristöjä kuvaillaan useamman sivun verran, kun taas edellisessä opetussuunnitelmassa niille oli varattu vain muutama rivi. Jo sisällysluetteloita vertaamalla näemme, että opetussuunnitelma on kokenut melkoisen muutoksen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opettajan ja oppilaan roolit muuttuvat, ainakin sanatasolla. Oppilaalle annetaan enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja opettajan roolina on lähinnä ohjata oppilaan oppimista. Perinteinen opettaminen väistyy oppilaslähtöisen yhdessä oppimisen tieltä. Uuteen opettajuuteen sisältyvä opettajan toiminnan muuttunut lähestymistapa näkee oleelliseksi oppijan kasvattamisen tekijäksi (subjektiksi), ei kohteeksi (objektiksi). Tämän johdosta opettajasta pitäisi tulla ensisijaisesti kehittymisen tuki ja (Luukkainen, 2004, s. 87) ja oppijasta tulee aktiivinen oman oppisensa mestari, joka asettaa henkilökohtaisia tavoitteita, arvioi edistymistään ja etsii tarvit-

semaansa tukea oman, tiedostetun oppimistyyliinsä mukaisesti (Luukkainen, 2005, s. 60–61). Uuden opetussuunnitelman viidenkymmenen ensimmäisen sivun aikana mainitaan verbi ”opettaa” kerran. Sen sijaan opettajan toimintaa kuvataan mm. verbeillä ohjata, opastaa, rohkaista, tukea, edistää, vahvistaa, kannustaa ja kasvattaa.

Opettaja valitsee työtavat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja ohjaa oppilaita erityisesti uusien työtapojen käytössä itseohjautuvuutta vahvistaen. Oppimaan oppimisen taidot kehittyvät parhaiten silloin, kun opettaja ohjaa oppilaita myös suunnittelemaan ja arvioimaan työskentelytapojaan. (POPS, 2014, s. 31)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainittiin eheyttämisen mahdollisuus oppiainejakoisen opetuksen rinnalle. Muutoksena vanhaan, uudessa opetussuunnitelmassa opetuksen järjestäjältä veloitetaan vähintään yhden monialaisen oppimiskokonaisuuden järjestäminen. Jotta voidaan turvata kaikkien oppilaiden mahdollisuus kokonaisuuksien tarkasteluun ja oppilaita kiinnostavaan tutkivaan työskentelyyn, opetuksen järjestäjä huolehtii siitä, että oppilaiden opintoihin sisältyy vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa. (Opetushallitus, 2014, s. 31.) Myös oppilaiden osallistuminen oppimiskokonaisuuden suunnitteluun on välttämätöntä, sillä oppimiskokonaisuuksien tarkoituksena on käsitellä toiminnallisesti oppilaiden kokemusmaailmaan kuuluvia ja sitä avartavia asioita. Uudessa opetussuunnitelmassa on myös tarkemmin avattu eheyttämisen tapoja ja listattu mahdollisuuksia monialaisen oppimiskokonaisuuden muodostamiseksi, kun taas edellisessä on tarkemmin esitelty eheyttäviä aihekokonaisuuksia, jotka näkyvät oppiaineiden sisällä.

Oppilaita edellytetään osallistumaan oman opiskelunsa suunnitteluun ja toteutukseen. Tämän on tarkoitus vahvistaa oppilaiden osallisuutta. Tällöin oppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa (Opetushallitus, 2014, s. 35). Opetuksessa painotetaan myös oppimisen iloa, eikä suorituskeskeisyyttä näy uudessa opetussuunnitelmassa, vaan pyritään positiiviseen ja kannustavaan oppimisen ilmapiiriin (Cantell, 2013, s. 196). Oppilaat pääsevät itse enemmän osallistumaan opetuksen suunnitteluun ja oppimiseen pyritään innostamaan. Myös koulun sisäinen yhteistyö ja yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tulee myös entistä enemmän esille uudessa ope-

tussuunnitelmassa. Yhteistyöhön kannustetaan niin aikuisten kesken, lasten kesken kuin koulujenkin välillä. Tämä mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä oppilaille. Opettajilta edellytetään toimintaa paikallisissa, kansallisissa ja kansainvälisissä verkostoissa pedagogiikan kehittämiseksi.

Tavoitteena on laaja-alainen osaaminen. Opetussuunnitelmassa on esitetty seitsemän laaja-alaisen osaamisen aluetta, joiden yhteisenä tavoitteena on perusopetuksen tehtävän mukaisesti ja oppilaiden ikäkauden huomioon ottaen tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista. Näitä osaamisen tavoitteita ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintätekniikka osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Nämä eivät siis ole varsinaisia oppiaineita vaan laajempia teemoja, joita käsitellään oppiaineiden sisällä ja koulussa yleisesti. Opetussuunnitelman oppiainekuvauksissa kunkin oppiaineen tavoitteiden yhteys laaja-alaisen osaamiseen. Laaja-alaisen osaamisen alueet korvaavat osittain entiset oppiainerajat ylittävät, eheyttävät aihekokonaisuudet (Nissilä, 2013, s. 6).

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on kartoittaa opettajuudessa tapahtuvia muutoksia uuden opetussuunnitelman (2014) myötä. Opetuksen muuttuminen on aina viime kädessä kiinni opettajan ajattelun ja toimintatapojen muutoksesta (Sahlberg, 1997, s. 16). Siksi koenkin tärkeäksi kartoittaa opettajien mielteitä asiasta ja käsitteiksi siitä, miten heidän työnkuvansa tulee muuttumaan syksyllä 2016, kun opetussuunnitelma astuu voimaa vai tuleeko se muuttumaan ollenkaan. Ovatko opetussuunnitelmaan tulleet muutokset uusia ajatuksia opettajille vai onko tuttuja asioita vain esitetty uusin sanoin ja käsittein?

Tutkimuskysymykseni ovat:

- Millä tavoin opettajuus muuttuu uuden opetussuunnitelman (2014) myötä?
- Miten opettajat kokevat mahdollisen muutoksen?

Tutkimuskysymykseni tarkentuivat vielä aineistoa kerättäessä ja halusinkin haastatteluja tehdessä pitää mahdollisuuden muutokselle avoimena. Tutkimuskysymykseni tarkentuivat ja rajoutuivat aineistosta nousevien teemojen myötä. Koska tutkimusmetodinani oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi, ohjasi kerätty aineisto lopullista tutkimuksen tekoa huomattavasti. Tällä tavoin pystyin reagoimaan aidosti aineistosta esille nouseviin asioihin ja rakentamaan teoriapohjaani sekä muodostamaan tutkimuskysymyksiäni niiden mukaan.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen toteuttamisen vaiheita. Kerron yleisesti teemahaastattelusta aineiston keruumenetelmänä sekä siitä saadun aineiston analysoinnin vaiheista. Keräämäni aineisto loi raamit lopulliselle analyysille ja siitä saataville tuloksille, joten näiden vaiheiden esittely on ehdottoman tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

4.1 Teemahaastattelu aineiston keruumenetelmänä

Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 72) esittävät haastattelun valitsemisen aineistonkeruumenetelmäksi tyhjentävästi: ”Haastattelun idea on varsin yksinkertainen. Kun haluamme tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on järkevää kysyä asiaa häneltä.” Haastattelun käyttämisessä on monia etuja. Se on joustava aineistonkeruumenetelmä, jossa on mahdollista jo aineistonkeruutilanteessa tarkentaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä tai esittää lisäkysymyksiä tarvittaessa. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Teemahaastattelua tehdessä tiedetään, että haastateltavat ovat kokeneen jonkin tietyn tilanteen tai perehtyneet tutkittavaan ilmiöön. Tutkija on alustavasti selvitelty tutkittavan ilmiön tärkeitä osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta. Tämän mukaan hän on tehnyt oletuksia tilanteen määräävien piirteiden seurauksista tilanteessa mukana olleille. Teorian ohjaamana kehitetään haastattelurunko. Ja viimeiseksi haastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tilanteista, jotka tutkija on ennalta analysoinut (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 47.).

Haastateltaviksi valitut henkilöt ovat minulle entuudestaan työn kautta tuttuja tai tutun tuttuja henkilöitä. Tiesin haastateltavieni jo valmiiksi tutustuneen uuteen opetussuunnitelmaan joko osallistumalla koulunsa ops-työryhmään tai oman kiinnostuneisuutensa kautta. Lisäksi haastattelin henkilöitä, joiden tiesin jo valmiiksi toteuttavan jossakin määrin uuden opetussuunnitelman mukaista opetusta saadakseni mahdollisimman monipuolista materiaalia. Halusin valita haastateltavia, jotka ovat olleet alalla jo jonkin aikaa, joten heillä olisi perspektiiviä verrata uutta ja vanhoja opetussuunnitelmia. Lähetin haastateltaville haas-

tattelupyynnön sähköpostitse (liite 2 tai liite 3) riippuen, kuinka tuttuja haastateltavat olivat minulle. Haastateltavia oli yhteensä viisi. Kaikilla haastateltavilla oli luokanopettajankoulutus ja heistä neljä toimi tällä hetkellä luokanopettajan tehtävissä. Yksi haastateltavista toimi rehtorina ja englannin opettajana alakoulussa. Ajattelin näin saavani mahdollisimman monipuolisesti haastattelumateriaalia ja erilaisia näkökulmia aiheeseen. Haastateltavista kaksi toimivat samanaikaisopettajina, joten heitä oli luonnollista haastatella ryhmähaastatteluna. Heidän näkemyksensä olivat hyvin pitkälti samoilla linjoilla, mutta pyrin kuitenkin haastattelun aikana saamaan molempien näkemykset esille aiheesta.

Kun laadin teemahaastattelun haastattelurunkoa, en laatinut yksityiskohtaista kysymysluetteloakaan vaan ennemminkin teema-alueuuttelon. Nämä teema-alueet edustivat teoreettisten pääkäsitteiden tarkkoja alakäsitteitä tai -luokkia sekä omia ennakkokäsityksiäni aiheesta. Näihin alueisiin haastattelukysymykset varsinaisesti kohdistuivat. Ne toimivat haastattelutilanteessa muistilistana ja keskustelua ohjaavana kiintopisteenä. Näitä alueita tarkensin mahdollisesti kysymyksillä; sekä tutkija että tutkittava saattoivat toimia tarkentajina. Haastattelurunkoa tehdessä pidin huolta, että valitsemani teema-alueet olisivat niin löyhiä, että niihin mahtui varmasti kaikkien haastateltavien omien maailmoiden rikkaus ja moninaisuus, jolloin tutkittavasta ilmiöstä saataisiin mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva. Teema-alueet piti hahmotella tarpeeksi pitkälle, jotta niillä turvattaisiin tarvittava tiedon saanti, niin että keskustelu saatiin suunnattua tutkimusongelman kannalta keskeisiin asioihin. Toisaalta haastattelijana, minun oli jätettävä liikkumavaraa kysymyksiini. Haastattelun oli tarkoitus muistuttaa enemmän keskustelua kuin haastateltavan tenttaamista. Aktiivisella kuuntelulla voi olla haastattelutilanteessa suurempi merkitys kuin oikeiden kysymysten kysymisellä.

Teemahaastattelurunko (liite 1) syntyi tutkimuksen teoreettisen taustan ja omien ennakkokäsitysteni pohjalta. Aluksi halusin kartoittaa hieman haastateltavieni taustoja ja työuraa. Halusin nostaa esille uuden opetussuunnitelman teemoja, jotka ajattelin tulevan haastateltavilleni uutena ja jotka mahdollisesti muuttaisivat opettajien toimintaa ensi syksynä, kuten oppiainerajat ylittävät oppimiskokonaisuudet ja oppilaille vastuun lisääminen omasta oppimisestaan. Haastattelussa pyrin liikkumaan sujuvasti eri teemojen välillä, joten en aina esittänyt kysymyksiä haastattelurungon järjestyksessä, vaan pyrin liikkumaan tee-

masta toiseen tarttuen haastateltavien kommentteihin ja jatkamaan niistä vapaasti keskustellen. Joitakin kysymyksiä en enää toistanut, jos tunsin saaneeni jo edellisissä kysymyksissä vastaukset myös niihin kysymyksiin. Koin kaikista antoisimmiksi haastattelut, joissa keskustelu kulki vapaasti, eikä niinkään omien teemojeni ja kysymysteni varassa. Tällöin sain aidosti haastateltavien ajatuksista kumpuavaa materiaalia, eivätkä minun sanomiseni ohjanneet heidän ajatuskulkuaan.

Teemahaastattelun avulla kerätty aineisto on yleensä runsas. Mitä syvempi dialogi haastattelijan ja haastateltavan välillä on ollut, sitä rikkaampi on myös kertynyt materiaali ja muu muistiin tallennettu aines. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 135). Keräämäni aineiston laajuus vaihteli haastateltavasta riippuen. Haastattelujeni laajuudet vaihtelivat noin 12 minuutin haastattelusta reilun 20 minuutin haastatteluun riippuen, kuinka paljon haastateltavillani oli sanottavaa aiheesta ja kuinka syväälle pääsimme dialogissa. Osa haastateltavistani oli selvästi enemmän perehtynyt aiheeseen ja valmistautuneet haastatteluun esimerkiksi kirjoittamalla muistiinpanoja haastattelurungosta. Tämä näkyi myös haastattelun pituudessa. Kerättyäni aineiston litteroin sen eli kirjoitin äänitetyn aineiston kirjalliseen muotoon. Koska haastatteluni tarkoituksena oli kartoittaa opettajien mietteitä aiheesta, tein litteroinnin ainoastaan kirjaamalla heidän ja minun puheemme sanatarkasti, mutta en kirjannut sanapainoja tai ääniteitä, sillä en kokenut niiden olevan olennaisia tutkimuksen tulosten kannalta. Kuuntelin haastattelut ensin kerran kokonaan, jonka jälkeen kirjoitin ne tekstinkäsittelyohjelmaan hyödyntämällä Soundsciber -ohjelmaa, joka tauottaa tekstin automaattisesti pienempiin osiin, mikä helpottaa kirjoittamista. Tämän jälkeen kuuntelin tekstit vielä kertaalleen tarkistaen, että litterointini oli onnistunut.

4.2 Aineiston analyysi

Analysoin litteroitua aineistoa sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään tekstistä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 104). Siinä pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 106). Tässä tutkimuksessa analyysin tarkoituksena oli kuvata lukijalle haastatteluista esiin nousseita teemoja opettajuuden muuttumisesta uuden opetussuunnitelman myötä. Aineiston analyysiin ryhtyessäni hyödynsin Syrjäsen ym. (1995) sekä Hirsjärven ja Hurmeen (2000) esittelemiä keinoja aineiston käsittelylle ja sen analysoinnille. Näitä tekniikoita yhdistelemällä löysin hyvän tavan luoda keräämästäni aineistosta luokkia ja lähteä analysoimaan niitä.

Laadullisen aineiston käsittely on keskeisiltä osiltaan sekä analyysia että synteesiä (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 143). Tällöin analyysia luetaan, eritellään, luokitellaan synteesisä ja pyritään luomaan kokonaiskuva ja esittämään tutkittava ilmiö uudessa perspektiivissä. Analysoinnin vaiheet voivat mennä hieman lomittain ja analyysissa saatetaan palata edelliseen vaiheeseen, jonkun uuden näkökulman tullessa ilmi. Mielestäni oiva tapa kuvata analysointivaihetta on Hirsjärven ja Hurmeen esittämä spiraalikuvaus, jossa aineiston analysoinnin vaiheet etenevät spiraalimaisesti eteenpäin, välillä teoriaan palaten. Tämä tuo tietynlaista joustavuutta analysointivaiheeseen, sillä se harvoin etenee niin suoraviivaisesti kuin joissakin kuvauksissa esitetään (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 145.). Noudatinkin jo analyysiin lähtiessäni tätä analyysin kuvausta ja tarvittaessa palasin taas teoriaan tai alkuperäiseen litteraattiin, jos analyysi edennyt toivomallani tavalla. Luokat kuitenkin muodostuivat melko helposti ja samoja teemoja löytyi kaikista haastattelujeni aineistoista.

Ensimmäisenä askeleena aineiston analyysissa on ”tutkijan herkistyminen” aiheelle eli aineistoon tutustuminen ja keskeisten käsitteiden haltuun ottaminen. Mitä paremmin aineistoon on tutustuttu, sitä kattavammin sitä voi lähteä analysoimaan (Syrjänen ym., 1995, s. 90.). Käytännössä tämä toteutui tutkielman teoriaosan kirjoittamisella, uuteen opetussuunnitelmaan tutustumisella ja aineistoa litteroimalla. Samalla loin myös ennakkokäsityksiä siitä, millaisia

teemoja aineistosta voisi nousta esille. Lähdin analysoimaan aineistoa aineistolähtöisesti sisällönanalyysin keinoin. Ensin loin karkeat luokat eli keskeiseltä tuntuvat teemat, jotka pidin kuitenkin avoimina muutoksille. Vasta tämän jälkeen tutkimuskysymykset tarkentuivat ja käsitteet täsmentyivät. Kun tutkimuskysymykset olivat selvät, luokittelin aineistoa uudestaan tarkemmin ja aiempia luokkia mahdollisesti yhdistellen. Luokittelun jälkeen järjestelin aineiston teemoittain uudestaan näiden luokkien mukaan. Luokat rakentuivat melko suoraviivaisesti ja sain kaikki tutkimukselle olennaiset seikat sijoitettua valitsemieni luokkien alle.

Käyttämäni aineiston analysointimenetelmää voisi parhaiten kutsua teemoitteluksi. Siinä painotetaan mitä valituista teemoista on sanottu, ei niinkään kuinka monta kertaa on sanottu mitään tai miten asiat on ilmaistu. Aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan. Näin voidaan vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 93.) Analyysi on tehty tässä tutkimuksessa aineistolähtöisesti. Aineistosta nousivat heti litterointivaiheessa esille teemat: ajatukset muutoksesta, opettajien ja luokkien välinen yhteistyö, oppiainerajat ylittävä opetus ja ilmiöt, oppilaille lisääntyvä vastuu, arviointi ja uudistuksen taustat. Näitä lähdin koodaamaan aineistosta kiinnittäen kunkin haastattelun kohdalla huomiota näihin teemoihin. Teemat olivat myös osittain haastattelurungon sanelemia, joten myös esittämäni kysymykset suuntasivat luokkien muodostamista. Tämän jälkeen siirryin aineiston tulkintaan ja raportointiin.

Onnistuneen tulkinnan määrittää se, että lukija pystyy omaksumaan saman näkökulman kuin tutkija, eli hän pystyy löytämään tekstistä ne asiat, jotka tutkijakin löysi. Tutkimus on siis tehtävä niin läpinäkyväksi, että ulkopuolinenkin ihminen pystyy löytämään perustellusti siitä samat asiat ja perusteet kuin tutkija. Laadullinen tutkimus on aina jossakin määrin tulkinnanvaraista, kun tutkija itse määrittää luokittelu periaatteensa aineistosta, mutta tutkimuksesta tekee luotettavan juuri tämä tutkimuksen ja tutkimusmenetelmien läpinäkyvyys (Hirsjärvi, Hurme, 2000, s. 147.).

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tutkimustulokseni on jaettu tässä kappaleessa neljään eri osaan. Ensimmäisessä kappaleessa perustelen tätä kappalejakoja ja esittelen haastateltaviani tarkemmin. Seuraavat kappaleet itse tutkimustuloksista on jaettu kahteen osaan ja näiden kappaleiden yhteenvetoon. Haastateltavien näkemyseroista johtuen kappalejako on tehty haastateltavien mukaan eikä perinteisesti haastatteluteemojen mukaan.

5.1 Haastateltavista

Haastateltavani ovat kaikki koulutukseltaan luokanopettajia. Heistä neljä toimii tällä hetkellä luokanopettajan tehtävissä, yksi haastateltavista toimii rehtorina keskikokoisessa alakoulussa. Kaikki haastateltavat ovat samasta kunnasta, joten heillä on samat ohjeistukset kuntakohtaisesta opetussuunnitelmasta ja tästä syystä myös koulujen opetussuunnitelmaprosessit ovat melko samanlaiset. Valitsemani haastateltavat ovat kaikki toimineet opettajana useamman vuoden ajan ja heillä on kokemusta eri opetussuunnitelmien toteuttamisesta ja opetussuunnitelmamuutosprosessista. Haastateltavat ovat kaikki olleet töissä koulu maailmassa noin 10–25 vuotta ja ovat monipuolisesti opettaneet eri luokka-asteita. Kaksi haastateltavista toimivat yhdessä samanaikaisopettajina. Halusin haastatella opettajia eri kouluista ja hieman eri rooleista, jotta saisin mahdollisimman monipuolisen kuvan opetussuunnitelman vaikutuksista opettajiin. Mielestäni aineistooni tuo monipuolisuutta haastattelemani rehtori, joka taas valottaa aihetta hieman eri näkökulmasta koulun pedagogisena johtajana.

Koulun rehtorilla on tärkeä rooli koulun uudistuksen ohjaamisessa. Hän toimii opettajan oppimisen tukijana ja oppimisedellytysten luoja. Oppivaa organisaatiota johtavan opettajan on tunnettava opettajien oppimisen erityispiirteitä ja järjestettävä opettajien työ koulussaan sillä tavalla, että heillä on parhaat mahdolliset edellytykset kehittää työtään. (Sahlberg, 1997, s. 201–202.) Johtajuus korostuu koulukulttuurissa yhä laajemmalla tavalla. Se on mm. osa hyvin toimivaa kollegiaalisuutta ja sillä voidaan tukea opettajien ammatillista kasvua. (Vulkko, 2002, s. 81.) Koulun kehittämistä koskevassa tutkimuksessa ja keskustelussa nostetaan korostuneesti esiin rehtorin ja opettajien yhteistyön merkitys

koulun kehittämistoiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Aikaisemmin valinnut byrokraattinen johtaminen, jossa koulun rehtori välitti ylempien kouluviranomaisten ohjeita ja määräyksiä opettajistolle, on muuttunut asiantuntijuuteen perustuvaksi yhteisön johtamiseksi. (Vulkko, 2002, s. 83.) Rehtorin rooli kouluorganisaation kehittämisessä on vahvaa. Tämä ei silti tarkoita sitä, että koulu tarvitsee vahvaa johtajuutta perinteisessä mielessä, vaan rehtorin roolin kehittyminen asiantuntijoiden johtajaksi ja edelleen tiedon ja osaamisen johtajaksi on selkeästi havaittavissa. (Vulkko, 2002, s. 86–87.) Tämän takia halusin haastatella kokenutta rehtoria tutkimukseeni, jotta kuvaus opetussuunnitelmauudistuksen mukana tulevasta muutoksesta olisi mahdollisimman monipuolinen.

Haastateltavistani kolme olivat monissa tutkimukseni teemoissa samoilla linjoilla. Heillä oli saman tyyppiset ajatukset uuden opetussuunnitelman mukanaan tuomista uudistuksista ja haasteista, mutta eroavaisuuksiakin oli. Toiset kaksi haastateltavaa taas nostivat esille edellisistä eroavia ajatuksia. Tämä on mielenkiintoinen näkemys eri haastateltavien välillä ja tämän takia olenkin ryhmitellyt tutkimukseni tulososiota niin, että olen jakanut haastateltavien H1, H2 ja H3 näkemykset erilliseksi kappaleekseen ja haastateltavien H4 ja H5 erilliseksi kappaleeksi, vaikka teemat ovatkin kaikkien haastateltavien kesken olleet samanlaiset. Muiden haastateltavien vastausten välillä on paljon yhtäläisyyksiä, joten ne olivat loogista yhdistää yhteiseksi kappaleekseen. Monessa asiassa haastateltavien H4 ja H5 mielipiteet poikkesivat muiden haastateltavien mielipiteistä, joten heidän ajatuksensa on järkevää esittää erillään muista haastateltavista. Mielestäni tämä luo myös hieman kontrastia ja erilaista näkökulmaa käsiteltäviin teemoihin, jolloin opettajuuden mahdollisen muutoksen eri puolet tulevat mahdollisimman hyvin esille.

5.2 Haastateltavat H1, H2 ja H3

Tässä kappaleessa esittelen tutkimustulokseni haastateltavien H1, H2 ja H3 osalta. Heillä oli hyvin samantyylliset ajatukset opettajuuden muuttumisesta opetussuunnitelman 2014 myötä, jonka takia olen päättänyt esitellä näitä ajatuksia teemoittain tässä kappaleessa.

Kaikki haastateltavani olivat sitä mieltä, että mitään suurta koulumaailman mullistusta ei ensi syksynä tule tapahtumaan. Opettajat, opettajien toimintatavat, oppilaat eivätkä huoltajat muutu kesän aikana. Haastateltavat H1, H2 ja H3 uskovat, että opetussuunnitelman muuttuminen ohjaa pikkuhiljaa opettajia muutokseen. He kaikki toivovat sen tuovan mukanaan jonkin näköistä muutosta, mutta mikään muutos ei synny sormia napsauttamalla, vaan se vaatii totuttelua. Haastateltavat H1 ja H2 ovat hieman varautuneita, mutta toiveikkaita muutoksen suhteen. He näkevät opetussuunnitelmauudistuksen tuovan positiivisia muutoksia opettajien ja koko koulu yhteisön arkeen. He molemmat toivovat ja tunnustavat jonkinlaisen muutoksen tulevan, mutta toteavat sen tulevan voimaan hitaasti ajan kanssa.

H2: No kyl se varmaan pikkuhiljaa muuttuu, mutta mä en edelleenkään usko, että kaikki muuttuu yhden kesän aikana. Että se mitä me ollaan tehty kesäkuun alku, että unohdetaan kaikki se ja alotetaan puhtaalta pöydältä elokuussa nii sitä mä en usko.

H1: Pelkkä kirjoitettu teksti ei takaa mitään. Että sehän sitten tässä, eikä sitä hetkessä tapahdu. Ei se oo sormien napsautustemppu. Mutta se vaatii aikaa, mut mä todella toivon niin.

Haastateltava H3 kokee muutoksen suurena ja jopa hieman ylivoimaisena. Mutta kunnan järjestämistä ops-työryhmistä saa tukea ja työkaluja uuden opetussuunnitelman käyttöön ottamiseen. Myös hän uskoo toimintatapojen hitaaseen ja vähittäiseen kehittämiseen, eikä niinkään suureen kertaheitolla tapahtuvaan mullistukseen

H3: Jotenki tää muutoksen määrä on semmonen et tulee semmonen "apua apua". Mut se mitä nyt tuolla ollaan tuolla ops-ryhmässä puhuttu et pikkuhiljaa.

Olli Luukkainen (2005) toteaa väitöskirjassaan yhdeksi kouluuudistamisen perusongelmaksi sen, että kouluille ei anneta riittävästi aikaa uudistusten toteuttamiseen. Hänen mukaansa oppilaitoksen tasolla tuntuu usein siltä, että uudistukset tulevat ja menevät, iskus sanat ja innovaatiot vaihtuvat, ennen kuin edellisiä on ehditty edes omaksua. Koulutuksen uudistamista on hänen mukaansa parin viime vuosikymmenen aikana pääsääntöisesti leimannut

hätäisyys. Uudistusten vaatijat ja lanseeraajat eivät ole ottaneet huomioon, että uudistuksen suunnittelu ja toimeenpano ottavat aikaa. (Luukkainen, 2005, s. 207.) Näitä samoja ajatuksia ja huolia voi hyvin havaita myös haastateltavien puheista. Heillä tuntuu olevan huoli liian suuren muutoksen vaatimisesta liian pienellä aikavälillä. Kuitenkin opettajat osaavat suhtautua realistisesti heihin kohdistuviin muutosvaateisiin ja ajattelevat paineista huolimatta toimivansa pikkuhiljaa uudistusta edistäen.

Haastatteleman opettajat ajattelevat muutoksen riippuvan opettajasta itsestään sekä ryhmästä, jonka kanssa töitä syksyllä tehdään. Suurin muutos heidän opettajuuteensa ei välttämättä ole niinkään opetussuunnitelman sanelemaa, vaan muutos voi johtua esimerkiksi opetusryhmän vaihtumisesta tai lukujärjestyksen rakenteiden vaihdoksesta. Haastateltava H2 myöntää, ettei lähtisi ensimmäisenä muuttamaan toimintatapojaan vain opetussuunnitelman velvoittamana, vaan enemmänkin oppilasryhmä etusijalla. Hän ennustaa oman opetusryhmänsä muuttuvan ensi syksynä tämän hetkisestä kuudennesta luokasta ensimmäiseen luokkaan, mikä toisi mukanaan suuren muutoksen tämän hetkiseen opettajana toimimiseen. Opetusmenetelmät, ryhmänhallinta ja oppilaat muuttuvat ja sitä myötä opettajaltakin vaaditaan muutosta. Tässä rytäkässä ei opetussuunnitelma ole päällimmäisenä mielessä.

H2: Nyt uuden opsin myötä annetaan enemmän valinnanmahdollisuuksia oppilaille ja ne pystyy enemmän vaikuttamaan siihen, miten opiskellaan, niin annetaan enemmän vastuuta oppilaille. Mut sekin on vähän että, minkä ikäisille se sopii, että nyt kun mä oon kuudennen luokan opettaja niin näille pystyy antaa enemmän vastuuta ja heillä on oikeasti mielipiteitä ja vertailupohjaa siihen, miten eri tavoilla asioita voidaan opiskella. Mutta jos ja kun hyppään ensi vuonna ekan luokan opettajaksi niin kyl mä luulen että uudesta opsista huolimatta, se on aika opettajajohtosta. Koska eihän ekaluokkalaiset voi tietää, että millä eri tavoin voidaan opiskella. Että nyt on sitten kuitenkin ensisijainen tehtävä opettaa ne koululaisten tavoille ja lukemaan. Et siihen nähden et en tiä sitte, et se voi olla että kuudennen luokan opettaja ja ekan luokan opettaja sitte vähän eri väristen linssien läpi kattoo sitä uutta opsia.

Yksi opetussuunnitelman keskeisistä muutoksista on oppilaille lisääntyvän vastuun antaminen. Heille annetaan enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa ja valinnanvaraa omaan opiskeluunsa liittyen ja opettaja siirtyy taka-alalle ikään kuin ohjaajan rooliin. Opetus muuttuu entistä oppilaslähtöisemmäksi ja oppisisältöjen

käsittely oppilaiden mielenkiinnoista kumpuavaksi. Haastateltavan H2 mukaan tämä on opetussuunnitelmauudistuksen suurin muutos.

H2: Mut et se mikä tulee sit ehkä suurin muutos olee on se, että otetaan enemmän oppilaita mukaan suunnittelemaan sitä opetusta, et miten mikäkin jakso opiskellaan.

Opettajat painottavat kylläkin kovasti, että opetussuunnitelmassa esitetystä oppilaiden vastuun kasvamisesta huolimatta on otettava huomioon ikäkausipedagogiikka ja oppilaiden erilaiset oppimistyyliä. Haastattelemani opettajat toivat esille, miten peruskoulun ikähaarukkaan mahtuu hyvin eritasoisia ja erilaisia oppijoita, joten opettajan on otettava tämä huomioon vastuuta oppilaille antaessa. Haastateltava H1 summaa hyvin ajatuksensa aiheesta, niin hyvässä kuin huonossakin.

H1: No senhän [opettajan roolin] pitäis muuttua enemmän vielä niinku. No tietysti siitä frontaaliopetuksesta ollaan aika paljon menty eteenpäinki. Mut toki se on joissakin kohdin ihan kovin perusteltuakin yhä. Semmonen oppilaita aktivoiva ja tota niinkun tiedon jakajasta ohjaajaksi sen tyyppisesti.

Tutkija: No mitä mieltä sä oot siitä? Onkse sun mielestä hyvä juttu?

H1: On, ehdottomasti se on hyvä juttu.

Tutkija: No entä se, että oppilaille annetaan enemmän vastuuta omasta oppimisestaan?

H1: Periaatteessa todella hyvä, mut tietysti fakta on se, et kaikki ei pysty siihen. Siinä tulee sitten se tuhannen taalan paikka, että miten se ihan käytännön tasolla organisoidaan, koska oppilaat on niin erilaisia edellytyksiltään ja valmiuksiltaan ja muuta. Että osallehan se on ihan helppoa ja nykypäivää jo nyt, mutta on niitä oppilaita, jotka ei tuu koskaan kykenemään siihen ja myös vanhempia esimerkiksi jotka ei koskaan tuu omia lapsiaan kykenemään kannustamaan siihen tai tukemaan siinä, et siinä mielessä niin tota.. Haasteita riittää.

Myös Haastateltava H2 suhtautuu hieman varauksella oppilaille annettavaan vastuuseen. Hänen omat lapsensa ovat alakouluikäisiä ja tämä valaisee myös näkökulmaa siihen, miten oppilaat kokevat tämän uudistuksen. Hän vertaa tilannetta omiin lapsiinsa ja ilmaisee huolensa liian suuren vastuun antamisesta oppilaalle, joka ei vielä siihen ole valmis. Liian suuren vastuun säilyttäminen oppilaalle, joka ei ole siihen vielä valmis henkisen kypsyytensä tai opiskelutaitojensa vuoksi, voi olla kuormittavaa.

H2: Et sitte jos mä mietin omia lapsiani, jotka on tällä hetkellä viidesluokkalainen, kolmasluokkalainen ja yks on päiväkodissa. Et mä voisin kuvitella et oma viidesluokkalainen voisi ottaa enemmän vastuuta, mut oma kolmasluokkalainen ei vielä kykene. Et hän tarvitsee kyllä täysin, että opettaja sanoo mitä tehdään ja koska tehdään. Et muuten jos tää kolmasluokkalainen poika sais liikaa vastuuta omasta oppimisestaan niin vois käydä niin, että mitään ei tapahtuisi sitte. Et kyl mä niinkun toivon, että omatkaan lapset, että ei saa jättää heitteille. Et pitää siinä kuitenkin olla sitä ohjausta aika paljon, että ei nää lapset muutu myöskään uuden opsin myötä yhden kesän aikana.

Huolista huolimatta, haastateltavat näkevät tämän uudistuksen positiivisena.

H3: Et tavallaan siinä ehkä näkee parhaiten kuin hyvin oppilaat osaa, kun laittaa ne itse tekemään. Ja antaa sitä vastuuta. Ja sit ku he saa sitä vastuuta ja sit ku tulee niitä onnistumisia, niin ne onnistumiset on vielä isompia siinä tilanteessa. Ja siinä ku pääsee oppilasta kehuu, niin musta se vie pitkälle.

Koulussa eletyn arjen lisäksi, tärkeä osa opettajan työstä on myös kodin ja koulun välinen yhteistyö. Opettajat ovat työnsä puolesta paljon yhteydessä vanhempien kanssa ja myös vanhemmilla on varmasti mielipiteensä uuden opetus suunnitelman mukana tulevista uudistuksista. Haastateltava H1 mainitsee osuvasti, kuinka osana koulu-uudistusta pitäisi olla myös ”vanhempien uudelleen koulutus”, sillä vanhempien ajatukset koulunkäynnistä voivat olla hyvin konservatiiviset. Uudet toimintatavat eivät välttämättä heti herätä ihastusta kotiväessä. Kaikki haastateltavani puhuivat joko haastattelun aikana tai keskusteluissamme haastatteluiden jälkeen, kuinka oppilaiden vanhemmat ovat hyvin juuttuneita perinteiseen koulun käyntiin, jossa oppikirjat tehdään läpi sivusivulta.

H1: -- Ja sit tosiaan niinku vielä enemmän pois siitä oppikirjasitoutuneisuudesta. tosin lapset ja huoltajathan on ihan hirvittävän sitoutuneita siihen et ”opeope tää yks sivu jäi käymättä läpi”

Myös arviointi liittyy tähän vahvasti. Oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuuksia lisätään opetuksen lisäksi myös arviointiin. Oppilaiden itsearviointi lisääntyy ja rinnalle tulee monipuolisempia arvioinnin keinoja, kuten vertaispalautetta. Perinteisiä todistuksia voidaan korvata arviointikeskusteluilla ja numeroarviointit voivat muuttua toisenlaiseen muotoon. Tämä muuttaa opettajan toimintaa virkamiehenä, jonka velvollisuus on arvioida oppilaat – tavalla tai toisella. Tämä tuo

opettajalle myös vapautta, kun oppilaan arviointia ei tarvitse taivuttaa arvosana-asteikolle, mutta se voi myös työllistää lisää.

H1: Kunnassamme on tehty semmonen linjaus että koko alakoulussa väliarvioinnit korvataan arviointikeskustelulla. Ja se on mun mielestä aika iso linjaus siinä, että periaatetasolla luovutaan näistä niin sanotuista joulutodistuksista. Niin se on jo huoltajillekin valtavan iso, ja toki opettajillekin osin työllistävä mut osin vapautta antava ja semmosta laajuutta tuova juttu.

Haastateltavalle H3 arviointimenettelyt uuden opetussuunnitelman pohjalta ovat vielä ratkaisematta. Hänen mukaansa arviointia pitää kyllä kehittää ja kehityksen suunta on selvillä, mutta konkreettiset toimintatavat arvioinnin suhteen ovat vielä tässä vaiheessa kysymysmerkinä.

H3: Must se arviointi on vähän... Tai mulle se on viel auki, ku tavallaan tietäis sen xx kaupungin linjauksen, et mitä se arviointi nyt sit todellisuudessa tulee olemaan. Mut varmaan sitä pitäis kehittää. Et mun mielest aika paljon työtapoja ja arviointia pitäis oppilaslähtösemmäks kehittää.

Haastateltavan H1 mukaan suurin haaste arvioinnin uudistamisessa on nimenomaan huoltajien suuntaan. Haasteena on viestiä arviointimenetelmistä ja perusteista oppilaiden lisäksi myös vanhemmille, kun perinteistä numerotodistusta ei tulekaan. Tämä myös korostaa mahdollisesti vain kerran vuodessa ilmestyvän lukuvuositodistuksen roolia, kun perinteisiä kokeita ja väliarviointeja ei tehdä.

H1: -- Mutta kyllähän se sit, kun sieltä vain se yks ainut todistus pullahtaa sieltä lukuvuoden lopussa, niin kyl se on aika suurennuslasin alla. Koska eihän vanhempien asenteet muutu niin nopeesti, että se itsearviointi ja opintojen aikanen arviointi ja kaikki, että miten sitä sit tehdään. Ilman muuta tehdään. Mut tavallaan sen viestittäminen huoltajille ja myös oppilaalle itselleen niin siinä on haastetta. Mut tietenkin luokassa, koko ajan opetustilanteessahan me annetaan oppilaalle palautetta. Et mun mielestä se on varmaan nimenomaan huoltajien suuntaan se haaste, koska se kaikki palaute läheskään ei tietenkään kantaudu sinne kotiin asti, vaan ne on ne koenumerot, mitkä sinne on menny ja ne todistuspaperit, mitkä sinne on menny ja muut vastaavat. Siin on niinku sellanen huoltajien uudelleen koulutus.

Haastateltavien H1 ja H3 mielestä suurin opetussuunnitelman mukana tuleva muutos on opettajien välinen lisääntyvä yhteistyö. He näkevät tämän tärkeänä uudistuksena ja opetussuunnitelmauudistuksen kulmakivenä.

Haastattelija: No, miten sä ajattelisit sit että sen [opettajuuden] pitäis muuttua?

H1: Nimenomaan semmoseks vielä enemmän pois siitä opettajajohtoisuudesta, oppilaita aktivoivaksi ja huoltajia aktivoivaksi ja opettajien keskinäistä yhteistyötä vahvistavaksi. Varsinkin tää viimeisin. Tottakai se oppilaiden aktiivinen rooli on erittäin tärkeä mut niinku se opettajien keskeinen suunnittelu ja niinku semmonen ideointi velvot ja semmonen. Se on ihan kulmakivi tossa jutussa.

H3: Se, mikä mun mielestä on tuolla opetussuunnitelmakoulutuksessa tullu ehkä voimakkaimmin esille on se, että opettajien välinen yhteistyö lisääntyis.

Myös Luukkaisen mukaan yhteistyön lisääntyminen on tulevaisuuden opettajuuden tärkein ja suurin muutos verrattuna edelliseen (Luukkainen, 2005, s. 126). Opettajien välinen yhteistyö mahdollistaa opettajien eri osaamisalueiden ja kokemuksen hyödyntämisen koko koulun opettajayhteisön käyttöön (Huusko, 1999, s. 66). Yhteisessä suunnittelussa ja yhteisten projektien toteuttamisessa pystytään monipuolisesti hyödyntämään kaikkien opettajien erilaisia vahvuuksia ja ideoita.

Haastattelemani opettajat huomauttavat, kuinka koulun lukujärjestys- ja tiimirakenteissa pitäisi näkyä ensi syksynä enemmän tilaa ja mahdollisuuksia opettajien väliselle yhteistyölle.

H3: Et tulis edes joku pieni muutos joka ehkä tiivistäis sitä yhteistyötä pedagogisempaan suuntaan. Et ei ne muutokset aluks tarvi olla isoja. Et pieniä muutoksia et päästään kokeileen sitä uutta ja vois luopuu jostain vanhasta et pääsis niinku eteenpäin. Et sitä mä kyllä odotan. Tuntuu et tää on vähän liian yksinäistä hommaa välillä.

H2: Et pitää vaan löytää sitä yhteistä aikaa. Suurin osa kollegoista on erittäin avoimia kaikelle yhteisille projekteille ja innostuvat, että pitää vaan löytää se aika jolloin suunnitella sitä. Mutta en nää sitä mitenkään niinkun mörkönä vaan mahdollisuutena. Että mielelläni teen yhteistyötä ja toivon, että ens syksystä alkaen olis lukujärjestyksessäkin sellaset rakenteet, että se olis helpompaa.

Pasi Sahlberg kirjoitti jo vuonna 1997, ennen vuoden 1998 opetussuunnitelmauudistusta, kuinka eristäytyneisyyden ja yksintekemisen kulttuurien ollessa vallitsevina opettajilla on harvoin mahdollisuus kehittää yhdessä kouluaan ja siksi on epätodennäköistä, että merkittävänkään koulu-uudistukset näkyvät oppilaiden ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa, toisin sanoen niiden vaikutukset eivät yllä luokkaopetukseen saakka. Opettajien keskinäisen vuorovaikutuk-

sen lisääminen puolestaan auttaa opettajia muuttamaan toimintaansa oppilaiden kanssa osallistuvampaan ja yhteistoiminnallisempaan suuntaan. (Sahlberg, 1997, 14–15). Opettajien ammatti on aina ollut autonominen, mutta selvästi toiveet tämän muuttumisesta ovat olleet jo kauan ilmassa. Onkin hieman harmillista huomata näiden samojen mielteiden ja huolien toistuvan yhä haastateltavieni puheessa lähes kymmenen vuotta myöhemmin. Riippuen koulun tarjoamista mahdollisuuksista, opettajien pitäisi ensi syksynä lisätä yhteistä suunnittelu-aikaa ja yhdessä toimimista. Tähän toisaalta vaaditaan aikaa, joka yleisen mielikuvan mukaan tuntuu opettajilta olevan aina vähissä. Tosin haastateltavan H1 mukaan, joka myös vastaa näistä järjestelyistä omassa koulussaan, ensi syksynä ainakin heidän koulussaan on tähän tulossa muutos.

H1: Joo me ollaan mietitty ihan semmosia rakenteellisiakin uudistuksia nimenomaan siihen, että me pystyttäis antamaan opettajille lisää yhteistä suunnittelu-aikaa

Haastattelemillani opettajilla näytti olevan myös innostusta ja kiinnostusta nähdä, miten nämä suunnitellut uudistukset konkreettisesti näkyvät koulun arjessa ja miten ne vaikuttavat heidän toimintaansa opettajina. Vaikealta tuntuu ennustaa, miten suunnitelmat näkyvät sitten oikeasti työssä. Muutos tuntuu olevan hieman mystifioitunut, niin kuin Sänntti tutkimuksessaan myös huomasi opettajien suhtautumisesta opettajuuden muuttumiseen. Konkreettiset muutokset ovat vielä selvityksen alla haastattelemillani opettajilla, mutta mahdollisesti koulukohtaisten opetussuunnitelmien valmistuessa nekin konkretisoituvat.

Pasi Sahlberg (1997) esitti teoksessaan ”Opettajana koulun muutoksessa” (s. 13), mikäli oppilaiden oppimisen laatua halutaan parantaa ja samalla koulutuksen tasoa nostaa, on kouluopetuksessa pyrittävä muuttamaan oppilaiden roolia valmiisiin kysymyksiin vastaajasta kysymysten tekijäksi ja ongelmien metsästäjäksi. Tämä ajatus on haastateltavien H1 ja H3 mukaan vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen taustalla.

H3: No mä luulen, et siinä vähän sitä oppilaan osallistamista enemmän. Ja siihen et oppilast kokee et se pystyy vaikuttamaan siihen opetukseen ja omaan oppimiseen enemmän. Niin mä luulen et siinä on se niinku kaiken takaan. Ja sitte ehkä, sit mä aattelin et sitä kautta varmaan, oisko oppilaatki sit aktiivisempia et ku ne saa sen mahdollisuuden, nii sit kukaan ei jää istuu sinne pulpettiin koko päiväks kuuntelee.

H1: Ihan ehkä niinku semmonen yleisen toimintakulttuurin muutos ja semmonen, miten oppimisesta ajatellaan, miten sen ajatellaan tapahtuvan. Just nimenomaan että se oppija, oppilas ei oo se passiivinen kohde vaan aktiivinen toimija siinä niin sen tyyppisesti.

Haastateltavan H2 mielestä opetussuunnitelmauudistuksen taustalla on myös oppilaiden aktivointi ja osallistaminen, mutta myös heidän rohkaisu oma-aloitteisiksi toimijoiksi ja avoimiksi oppijoiksi, jotka osaisivat erilaisia oppimistapoja ja hyödyntää niitä monipuolisesti. Ja samalla opettaja muuttuisi yhä enemmän oppilaiden oppimisen ohjaajaksi, tukijaksi ja rohkaisijaksi. Tällöin opetuksessa painotetaan enemmän ajattelun taitoja, keskustelua ja harjaantumista asiayhteyksien ymmärtämiseen. Tällöin opettajan ja oppilaan välisestä oppimis- ja kasvatussuhteesta luodaan laaja-alainen ja dialogiin perustuva. (Luukkainen, 2005, s. 63.) Tämä suo oppilaalle myös enemmän vaikutuksen mahdollisuuksia ja rohkeutta vaikuttaa omaan koulunkäyntiinsä.

H2: Mä luulen, että oppilaista pitäis tulla oma-aloitteisempia ja sitten et oppilaat oppis arvioimaan sitä omaa tekemistään. Että ei opiskeltais asioita vaan ulkoa, vaan että edelleen opittais oppimaan ja sitte nähtäis, että sitä oppimista voiteta eri tavoin ja oppilaista tulis ehkä sitten rohkeampia ilmaisemaan itseensä et ne ei ois vaan sellasia hiljaisia paikallaan istujia (Haastattelija: Nii passiivisia...) Nii että ne ei ois niin passiivisia, että kaikille tulis rohkeus sanoo omat mielipiteensä ja näkemyksensä. Ja sellanen että tavallaan opettaja astuis vähän enemmän vielä alas sinne oppilaiden keskuuteen, että opettajaa ei niinkään katsottais ylöspäin vaan et se ois sellanen rinnallakulkija ja ohjaaja. Etenki sitte näiden isompien oppilaiden kohdalla, että opettaja ohjais niitä käyttämään erilaisia oppimistapoja. Mä luulen et se on siinä. Et ylipäätään lapsista tulis rohkeempia ja avoimempia.

5.3 Haastateltavat H4 ja H5

Opettajat, joita haastattelin ryhmähaastatteluna, opettivat samanaikaisopettajina reilua neljäkymmentä viidesluokkalaista. Heidän luokkansa toimintakulttuuri oli perinteisestä poikkeava ja mukaili myös uuden opetussuunnitelman teemoja vahvasti. Heidän näkemyksensä erosivat muiden haastattelemini opettajien näkemyksestä siinä, että heidän mukaansa opettajuus ja opettajien toiminta ei tule juurikaan muuttumaan uuden opetussuunnitelman myötä. Haastateltavat H4 ja H5 toteuttivat opetustaan pitkälti projektiluontoisesti, eivätkä monissa op-

piaineissa käyttäneet oppikirjoja opetuksessaan muuten kuin käsikirjastona. Käsittääkseni tämä toimintatapa on juurikin se, jonka piirteitä monet opettajat aikovat omaksua omaan opetukseensa uuden opetussuunnitelman myötä. Suurimpana erona haastateltaviin H1, H2 ja H3, haastateltavat H4 ja H5 olivat vahvasti sitä mieltä, että samanlaisia työtapoja ja ajatuksia on ollut jo useamman vuoden ajan, eikä niiden käyttöönotto ole, ainakaan heidän opetuksessaan, yhteyksissä vuoden 2014 opetussuunnitelmaan.

Tutkija: Ootteksite lähteny jo toteuttaa vielä tätä uutta opetussuunnitelmaa? Tai sen mukaisia teemoja?

H4: Kyl me varmaan aika pitkälle tehään silleen.

H5: Emmä nyt tiedä mikä siellä uutta olis millään tavalla loppupeleissä.

H4: No sulle ei ehkä ookaan, ehkä sä oot tehny jo niin pitkään..

H5: Emmä tiiä mitä uusia asioita siellä on? Sano mitä sä ajattelet niillä uusilla teemoilla, niin pystyn vastaamaan kysymykseen.

Tutkija: Niin no esimerkiks nää laaja-alaiset osaamisalueet ja tää oppiainerajoja ylittävä, nää ilmiöhommat.

H5: No sitä on tehty tässä viimeset 25vuotta.”

Vaikka haastateltavat H4 ja H5 eivät eroa toisista haastateltavista niinkään iältään, kokemuksensa laajuudelta tai miltään ulkoisilta seikoilta, on heillä erilaiset näkemykset opetuksen toteuttamisesta. Heillä on melko kriittinen suhtautuminen koko opetussuunnitelmaprosessiin, koulukohtaisten opetussuunnitelmien kirjoittamiseen ja esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämisen velvoittamiseen opetussuunnitelmassa. He näkivät koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön vain samojen asioiden uudelleen kirjoittamisena. Heidän näkemyksensä mukaan opetussuunnitelma pitäisi julkaista kerran valtakunnallisesti ja opetussuunnitelman perusteiden pitäisi sisältää kaiken oleellisen. Erityisesti H5 koki koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön olevan lähinnä uusien sanamuotojen keksimistä, eikä niinkään käytännön toteutusta.

H5: Nii ja se pitäis valtakunnallisesti kerralla pläjäyttää se kerralla pöytään. Kenenkään ei tarvis kuntatasolla tehdä mitään. Eikä tarvis tehdä koulutasolla. XX kunnassa jokainen koulu vääntää niitä opseja. Se on ihan turhaa rahan hukkaa. Käytettäis seki oikeesti niihin ihmisten oikeeseen tekemiseen eikä paperin täyttämiseen. - -

Haastateltavat H4 ja H5 näkivät monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen opiskelutapana, jota luokanopettajat ovat toteuttaneet jo pitkään. He myönsivät niiden toteuttamisen olevan heille helppoa, sillä he opettavat itse luokalleen kaikkia aineita ja ymmärsivät asian hankaluuden esimerkiksi aineenopettajien arjessa. Haastateltavat näkivät uuden opetussuunnitelman velvoitteen järjestää vähintään yksi monialainen oppiainerajoja ylittävä oppimiskokonaisuus ”nakittamisena”, johtuen kyseisen kunnan tarkkaan säädelystä kunta-kohtaisesta opetussuunnitelmasta. Kyseisessä kunnassa on heidän mukaansa määritelty mitä aineita kullakin vuosiluokalla pitäisi yhdistää, Heidän mielestään oppiaineiden eheyttäminen ja yhdistäminen on luontaista opettajille, joten ylhäältä tuleva velvollisuus, etenkin jos se on kovin jähmeästi esitetty ja tarkkaan rajattu, niin kuin heidän kunnassaan, on arkea hankaloittavaa.

H4: Nii xx kunnassa on kirjattu tosi silleen tarkasti. Tai ei et on niinku annettu tehtäväks kirjata tolleen tarkasti. Ja senhän just se haaste on et miten se sit oikeesti ois arkipäivää. – Niinku koska siel on haluttu varmistaa se et jokainen oppilas saa, et kaikki ne on niis monialasissa esimerkiks mukana. Mut et sit meillä on ehkä se ajatus, että jos ne on kaikki koko ajan joka tapauksessa mukana niin tarviiks niitä ees kirjata.

H5: Eikse oo ihan luontasta et mietitään et on se joku tutkittava asia, vaikka avaruus, et mitä siihen liittyy. Kuvisasioita? Minkälaisista vois olla avaruus? Minkälaisia tarinoita kirjoitetaan avaruuteen liittyen? Rakennetaan avaruusaluksia? Et miks se vaatii jotain nakittamista?”

Haastateltavien H4 ja H5 toimintatavoissa näkyvät vahvasti uuden opetussuunnitelman teemat, mutta he eivät itse koe teemoja uusiksi. Näitä toimintatapoja on tietysti ollut mahdollista toteuttaa jo useampia vuosia, mutta muille haastateltavilleni nämä ajatukset, kuten oppilaille annettavan vastuun lisääntyminen, tai ainakin ajatusten pidemmälle vieminen, tuntuvat olevan vasta 2014 opetussuunnitelman mukana tulevia. He antavat paljon vastuuta oppilaille niin opetuksen suunnittelun, työtapojen kuin arvioinninkin suhteen. Heidän mukaansa myös oppilaille tulisi olla selvillä opetussuunnitelman tavoitteet, jolloin he tietä-

vät, mitkä opiskelun tavoitteet ovat. Oppilaita pitäisi ohjata oppimaan, eikä niinkään opettaa. Haaste tässä toimintatavassa tulee arvioinnista. Heidän mukanaan opetussuunnitelma ei anna tarpeeksi selviä tavoitteita, joiden pohjalta opettaja voisi lähteä arvioimaan.

H5: - - Tulevan opsin arvioinnin perusteita niin ne perusteet on päin mäntyä. Siellä ei lue riittävän tarkasti et mitä arvioidaan sit kuitenkaan. Et vaikka liikunnan arviointia tässä viimeks katottiin, niin siinä on tosi epämääräisiä, niin ympäryöreitä et se ei anna yhtään apuja siihen arviointiin et millä sitä arvioidaan. – Tavoitteistahan se lähtee. Ku se oppilas tietää ne tavoitteet nii silloin sillä on mahdollisuus pyrkiä siihen tavoitteiden mukaiseen. Et kasi ku se on se hyvän osaamisen kriteeri. Mut jos siltä puuttuu ne tavallaan joka luokka-asteet, tai ne on niin ympäryöreitä tai siellä ei oo niitä tavoitteita kirjattu. Eihän se tue tavallaan sitä meidän opettajien työtä, eikä se anna sille oppilaalle sitä, mistä tää koostuu ja sit ku sillä on ne selkeet tavoitteet nii se tietää et mitä hänen pitäis tehdä.”

Opettajat H4 ja H5 ovat tehneet opetuksessaan paljon projekteja, joissa oppilaat itse suunnittelevat, miten opiskelevat käsittelyssä olevat asiat. Tällöin oppilaille olisi ehdottoman tärkeää tietää tarkat tavoitteet mihin tähdätä ja mihin suunnata omaa oppimistaan. Tämän hetken opetussuunnitelman tavoitteet, eivät vastaa tämän opiskelumetodin vaatimuksiin. Haastateltavien H4 ja H5 mielestä opetussuunnitelman tavoitteiden on oltava niin tarkasti ja selkeästi kirjattu, että oppilaat pystyvät itse niitä lukemaan. He ovatkin pyrkineet kääntämään uuden opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteita ”oppilaskielelle”, jotta myös oppilaat pystyisivät niitä lukemaan ja tulkitsemaan.

H4: Me ollaan nyt tehty siit laaja-alasesta, tai laaja-alasen osaamisen alueista et ne on kaikki kerätty kasaan ja me yritetään kääntää niitä semmoselle oppilaskielelle. Mutta se on tosi vaikeeta, koska niistä ei oo enää oikein itsekään. Sit ku sä pistät sen siihen, että mikä on toimintaa, mikä on sitä mitä ne voi oikeesti tehdä. Et se et harjoittelun ajattelun taitoja ei oo niinku mikään asia. Se ei oo mikään tavote. Vaan et se pitäis pilkkoo ihan siihen et mitä se tarkoittaa.

Emme tosin tulleet puhuneeksi haastateltavien kanssa eri ikäluokkien opetuksesta, joten voi olla, että tämä tapa olisi enemmän kohdistettu alakoulun ylemmille luokille. Kumpikaan haastateltavista ei ollut toiminut alkuopetuksessa lyhyitä sijaisuuksia pidempään, joten heidän ajatuksensa olivat selvästi suunnattu hieman isommille oppilaille. Tässä myös yhdistyy oppilaiden kyky itsearviointiin ja oman toiminnan ohjaamiseen. Tällöin oppilaat ovat itse vastuussa niin oppi-

misen suunnittelusta kuin oppimistulosten raportoinnista, mutta kuitenkin saaden opettajalta henkilökohtaista ohjausta tarvittaessa ja tavoitteiden tarkentamisessa.

H5: Lähettiin viis-kuudennen luokan tavoitteista, et mitä ops olettaa et ne osais kuudennen luokan lopulla. - - Ja ne arvioi sitä, et osaan hyvin, osaan melko hyvin, tarvitsen harjoitusta. Ja ne raksitti sen ja sit ne lähti miettimään itselleen tavoitteita sen suhteen. Ja ne kirjoitti itselleen tavoitteita – eli mitä se meinaa tehdä ja miten se näyttää sen et se on tehnyt sen ja miten se näyttää et se on oppinu sen.

Haastateltavat myöntävät, että heille tulee olemaan hankalaa antaa oppilaille arvosanat kevään lopussa. He ovat pyrkineet mahdollisen monipuoliseen arviointiin, mutta perinteisiä kokeita ei ole pidetty. Tämä tekee oppilaiden arvioinnin perinteisin kouluarvosanoin hankalaksi.

Haastateltava H4 on myös vahvasti sitä mieltä, että arviointia ei pitäisi toteuttaa numeroarvosanoin, kun vasta kahdeksannella luokalla. Opetussuunnitelma antaa tähän mahdollisuuden. Hän perustelee mielipiteensä numeroarvioinnin perusteiden monimutkaisuudella ja kuinka ne eivät käänny lapsen ajatuksen tasolle. Ilmeisesti ajatus ei ole mennyt läpi kunnan tai koulun tasolla.

H4: Mä olin siis henkilökohtaisesti ajamassa ihan lautakuntaan asti sellasta kirjelmää, että numerot ois annettu et kun se ops antaa sen mahdollisuuden että vasta kasilla annetaan numerot. Niin mä olin niinku ihan, et se ois aivan oikea malli. Et sanallista palautetta siihen asti ja sit ku jos on kerran pakko, niin sit lyödään sinne ne numerot. Ei se tarkoita et niille ei vois sanoa, et tää koe menee, tää osa-alue... Mut mä en usko et se lapsi pystyy ymmärtämään sitä et se kasi, mistä kaikista osa-alueista se koostuu vaan se aattelee et tän arvoinen mä olen. Et vaikka kuinka tekisin töitä sen eteen, et se ei ajattelis niin, ni mä en usko siihen. Tai et mä en oo matikas hyvä ku mä sain vaan kasin.

Vaikka mediassa on kovasti kuulutettu suuren muutoksen perään, ei haastateltavieni mukaan mitään suurta muutosta tai myllerrystä tule syksyllä 2016 tapahtumaan. Vaikka opetussuunnitelma onkin merkittävin opettajien työtä määrittävä asiakirja, ei siinä tapahtuva muutos kuitenkaan näy suurena näiden opettajien työssä. Haastateltavieni mukaan tarvittaisiin jokin opetussuunnitelmaa vielä suurempi ravistelu, mikäli koulumaailmaa halutaan lähteä muuttamaan.

H5: Lähinnä tää on puuhastelua tää koulumaailma edelleen. Me tehään niinku monia niin vanhoilla käytänteillä ja tavallaan sellasessa työkuulttuurissa et semmosen tavallaan et tääl ei niinku loppupeleissä oo mitään isoa muutosta, myllerystä. Minkään opetussuunnitelman tai minkään mielessä tapahtunu.

H4: Vaikka se opetussuunnitelma hyvässä yrittää viedä sitä eteenpäin niin se vaatis kyllä jonku suuremman ravistelun siinä suhteessa. - - Me kauheesti haaveillaan siitä uudesta koulusta et mitä. Mut sit tavallaan se opettajien ja rehtorin mahdollisuus vaikuttaa niihin on yllättävän vähäisiä.

Opettajien lisäksi vanhemmat ja oppilaat ovat myös kovin juurtuneet perinteiseen koulun malliin niin rakennuksen kuin työtapojenkin puolesta. Haastateltavat H4 ja H5 kertoivat projektistaan, jossa oppilaat ovat saaneet suunnitella unelmiensa koulua. He totesivat jopa hieman pettyneinä, kuinka juurtuneita perinteisen koulun mallit ja käsitykset ovat jo nuoriin oppilaisiinkin. Oppilaat näkevät koulun yhä perinteisenä, laitospaisena rakennuksena ja luokat perinteisinä luokkahuoneina pulpetteineen ja liitutauluineen.

H4: Jännä niinku se on niin vahva se mielikuva siitä koulusta. Et lapsetki on niinku "me halutaan ne pulpetit, jos on se kansi ja laatikko alla". Et ne on niinku niin vahvoja. Kun ne suunnitteli isompia välkäalueita niin niidenki ajatukset on niinku tavallaan et koulurakennus on tän mallinen ja sit siel on ne luokkahuoneet ja muuta.

Opettajien on hankala lähteä näistä lähtökohdista uudistamaan koulua, kun oppilaatkin vieroksuvat muutosta. Suuremman muutoksen esteenä näyttää olevan rutinoitunut käytäntö, perinteinen työnjako ja olosuhteet, arvotulkinnat hyvästä koulutoiminnasta ja sen päämääristä. Nämä ilmiöt liittyvät olennaisesti koulussa vallitsevaan kulttuuriin ja kulttuurin mukaisiin käytänteisiin (Huusko, 1999, s. 110.) ja sen vuoksi vaatisivatkin hieman ravistelua

5.4 Yhteenveto

Tutkimukseni tulokset ovat hyvin haastateltavista riippuvaiset. Uskon, että haastateltavat H1, H2 ja H3 lähtevät pikkuhiljaa muovaamaan toimintatapojaan yhä enemmän kohti uuden opetussuunnitelman kannustamaa opetusta, jossa oppilaille annetaan enemmän vastuuta omasta oppimisestaan, aiheita käsitellään myös oppiainerajat ylittävästi ja jossa opettajat tekevät monipuolisesti yhteistyö-

tä keskenään. Nämä ajatukset ovat jo jonkin verran näkyneet heidän toiminnassaan, eivätkä uudet toimintatavat tunnu opettajille täysin vierailta. Haastateltavat lähtevät innokkaina toimimaan uuden opetussuunnitelman ohjaamana, mutta he suhtautuvat skeptisesti oman opettajuutensa kokonaan mullistavaan muutokseen. Opettajien mukaan muutos tapahtuu vähittäin ja määrittyy vasta ensi lukuvuoden mittaan. Kuitenkin uusi opetussuunnitelma on tervetullut tuulahdus heidän arkeensa ja haastateltavat kokivat uudistuksen heidän opettajuutensa kannalta hyvänä asiana.

Haastateltavien H4 ja H5 mukaan uusi opetussuunnitelma ei tuo minkäänlaista muutosta ainakaan heidän opettajuuteensa. He uskovat samojen teemojen olleen esillä jo viimeiset 25 vuotta. He ovat omassa opetuksessaan noudattaneet jo toimintatapoja ja suuntaa, joka nostetaan esille opetussuunnitelmassa 2014. Heidän suhtautumisensa aiheeseen, muutti tutkimukseni kulkua haastattelutilanteesta aineiston analyysiin ja omaan hypoteesiini. Koska haastateltavilla H4 ja H5 oli niin selkeä mielipide, että opettajuus ei tule muuttumaan uuden opetussuunnitelman myötä, en lähtenyt edes kysymään samoja kysymyksiä kuin muilta haastateltaviltani. Heillä oli sen verran painava näkemys asiasta, joka tuli esiin haastattelun useammassa eri vaiheessa, että tuntui tutkimuksen kannalta tarpeettomalta lähteä selvittämään heidän kantaansa esimerkiksi opetussuunnitelmauudistuksen taustalla piileviin voimiin.

Tutkimusta tehdessä oli mielenkiintoista huomata, kuinka toisaalta ulkopuolisen silmin uuden opetussuunnitelman mukaisia teemoja toteuttavat opettajat, eivät näe opetussuunnitelman luovan minkäänlaista muutosta opettajuuteen. Molemmilla oli kuitenkin vahvat taustatiedot tulevasta opetussuunnitelmasta niin kuin edellisistäkin opetussuunnitelmasta. Tämän takia onkin hankala muodostaa mielipidettä siitä, muuttuuko opettajuus oikeasti mihinkään. Muutos tuntuu olevan hyvin opettajakohtaista. Opetussuunnitelman tulkinta näyttää olevan tulkitsijasta riippuvaista, ettei tästä voida vetää minkäänlaisia johtopäätöksiä. On avartavaa ja ajatuksia herättävää huomata, että vaikka opetussuunnitelma on tärkein opettajan työtä ohjaava asiakirja, voivat sen tulkinnan muodot olla niin laajat. Tutkimukseni oli kuitenkin niin suppea, rajoittuen vain yhden kunnan neljän opettajan ja rehtorin näkemyksiin, ettei tämän tutkielman perusteella voida muodostaa kokonaisvaltaista käsitystä opettajuuden muuttumisesta uuden opetussuunnitelman myötä. Tämä tutkimus kuitenkin saa ainakin minut itseni tule-

vana luokanopettajana pohtimaan opetussuunnitelman merkitystä niin opettajan arjessa kuin työnkuvani ja ammattini määrittäjänä. Lisäksi se herättää ehdottomasti lisäkysymyksiä konkreettisista muutoksista ensi syksynä ja tulevaisuudessa. Onkin kiinnostavaa nähdä, kuinka koulumaailma ja opettajuus sitten oikeasti tulevat käytännössä muuttumaan.

6 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 1999, s. 211). Koska luotettavuutta ei mitata millään tietyillä määrällisillä metodeilla, on tutkijan avoimuus tärkeä luotettavuuden merkki. Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt olemaan mahdollisimman objektiivinen ja neutraali niin aineiston keruu kuin analyysivaiheessakin. Myönnän omanneeni tietyt ennakkoletukset ja asenteet tutkimusasetelmaa kohtaan, mutta olen pyrkinyt tiedostamaan ne läpi tutkimuksen ja olla antamatta niiden vaikuttaa itse tutkimuksen kulkuun. Sillä kuten Eskola ja Suoranta asian esittävät, objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta (Eskola & Suoranta, 1999, s. 17).

Tutkimuksen luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Tutkimus on validi, kun siinä on tutkittu sitä mitä on luvattu ja katsottu sopivatko tutkimustulokset kysymykseen (Janesick, 2000, s. 393). Tutkimus taas on reliaabeli, kun tutkimustulokset ovat toistettavissa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 136), vaikka voidaankin kiistellä, onko naturalistisessa paradigmassa yleistyksyet mahdollisia (Eskola & Suoranta, 1999, s. 212), kun jokainen tilanne on ainutkertainen ja omanlaisensa. Tutkimuksen eteneminen on siis selitettävä vaihe-vaiheelta ja tehtävä kaikki näkyväksi lukijalle. Olen pyrkinyt tuomaan esille tutkimukseni eri vaiheet ja niiden etenemisen, mutta koska analyysi ei tapahdu mitään tiettyä teoriaa mukailien, on analyysimetodien seikkakohtainen selostaminen haastavaa. Kun aineisto on laaja ja analyysiä tehdään aineistolähtöisesti, on erityisesti validiudesta pidettävä kiinni. Vaikka tutkimuksen suunta muovautui vielä analyysivaiheessakin, olen koko ajan yrittänyt pitää huolen, että tutkimuskysymykset päivittyivät samaan tahtiin, jolloin tutkimuskysymysten pitäisi vastata tutkimustuloksiini ja niiden tulkintaan.

Haastattelun luotettavuuskysymys on usein ongelmallinen. Haastattelutilanne on ainutlaatuinen, johon voivat vaikuttaa monenlaiset tekijät. (Soininen & Merisuo-Storm, 2009, s. 138.) Haastattelutilanteessa vaikuttavat monet eettiset asiat, kuten haastattelukysymysten neutraalius tai vastausten monimuotoisen tulkinnan mahdollisuus. Tässä tutkimuksessa käytetyssä puolistrukturoidussa haastattelussa on sekä hyvät että huonot puolensa. Huonona puolena on se, että haastattelu voi tuottaa enemmän epäolennaista kuin olennaista materiaalia.

Etuna toisaalta taas teemahaastattelusta esiin nouseva materiaali tulee spontaanisti ja aidosti ilman, että haastattelijan kysymyksen muoto siihen paljon vaikuttaisi. (Soininen & Merisuo-Storm, 2009, s. 138–139.) Tutkijana olen velvollinen esittämään saadun tiedon sellaisenaan, enkä voi mukailla sitä mitenkään tuloksia muuttaakseni. Teemahaastattelu loi niin löyhät raamit haastattelun kulle, että minun oli tutkijana pidettävä erityinen huoli, etteivät informanttini tule väärinymmärretyiksi. Haastattelutilanteessa oli osattava esittää tarkentavia kysymyksiä, kun jokin jää epäselväksi, sekä varata mahdollisuus esimerkiksi kirjallisiin lisäkysymyksiin, jos aineistosta nousee epäselvyyksiä sitä analysoidessani. Keräsin ensimmäistä kertaa aineistoa haastattelemalla, joten tämän koin hieman hankalaksi haastattelutilanteessa. Aiheesta olisi varmasti saanut vielä enemmän irti, jos olisin osannut esittää jatkokysymyksiä ja tarkennuksia aiheesta. Etenkin ensimmäiset haastattelut tuntuivat hankalilta ja keskustelu ei soljunut ihan niin luontevasti kuin olisin toivonut. Haastatteluja tehdessäni sain kuitenkin varmuutta kysymysten esittämiseen ja keskustelun ylläpitämiseen. Aineistoa analysoidessa onkin mietittävä, kuinka tarkkoja ja syväluotaavia johtopäätöksiä voidaan haastattelujen perusteella tehdä, jotta haastateltavia ei tulkita väärin. Kirjoitetussa tai puhutussa kielessä on aina vaara epäselvyydestä, vaikka kuinka tarkasti sanamme muotoilemme tai tulokset raportoimme (Fontana & Frey, 2000, s. 645). Olenkin yrittänyt olla tulkitsematta haastateltavieni kommentteja rivien välistä tai olla tekemättä tulkintoja heidän äänenpainoistaan tai asenteistaan, vaan olen keskittynyt analysoimaan ainoastaan litteroimaani tekstiä.

On makuasia, pitääkö kaikille haastateltaville esittää kysymykset tietyssä ja samassa järjestyksessä ja pitääkö sanamuotojen olla tismalleen samat (Tuomi & Sarajärvi, s. 75). Itse halusin haastattelussa pyrkiä mahdollisimman keskustelunomaiseen ilmapiiriin, joten tartuin haastateltavien kommentteihin ja saatoin sitä kautta siirtyä toiseen kysymykseen. Tämä saattoi luoda erilaisia ajatuspolkuja eri haastateltaville ja sitä kautta hieman eri vastauksia ja näkemyksiä samoihin kysymyksiin. Mielestäni tämä oli kuitenkin tärkeää, jotta haastattelu olisi ollut mahdollisimman rento tilanne ja haastateltaville olisi tilaa viedä keskustelua tärkeäksi kokemiinsa suuntiin. Itse koin tämän hieman haastavana. Kun pyritään mahdollisimman keskustelunomaiseen tilanteeseen, oli minun haastattelijana hankala samalla yrittää pysyä haastattelurungon teemoissa. Voi

olla, että toisen kysymyksen vastauksessa käytiin jo läpi seuraavan kysymyksen aihetta ja sain vastauksen samalla siihenkin. Silloin tein tietoisesti päätöksen mennä tämän kysymyksen yli. Myös haastateltavien H4 ja H5 kriittinen suhtautuminen aiheeseen teki osan haastattelukysymysten esittämisestä vaikeaa. Tällöin saatoinkin myös jättää joitakin kysymyksiä välistä, jos ajattelin, että haastateltavani voisivat turhautua kysymyksistä tai toistaa samoja vastauksia. Tutkimuksen luotettavuus tosin kärsii tästä syystä, kun kaikille haastateltaville ei esitetä samoja kysymyksiä samoja järjestyksessä ja etenkin kun tein päätöksen jättää jotkut kysymykset esittämättä edellä mainituista syistä.

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyritään saamaan mahdollisimman kattava kokonaiskuva tutkitusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, s. 85). Tämän takia valitsinkin haastateltaviksi sellaisia ihmisiä, jotka olisivat tutustuneet jo jonkin verran uuteen opetussuunnitelmaan ja heillä olisi jo muodostunut jonkin näköinen mielipide siitä. Haastateltavat olivat minulle tuttuja tai tutun tuttuja opettajia samasta kunnasta, joten haastateltavien kirjo oli melko homogeeninen ja haastateltavat sijoittuivat hyvin kapealle alueelle Suomen mittakaavassa. Voi olla, että olisin saanut tutkimuksen tuloksiin enemmän laajuutta ja eroavuuksia, jos olisin haastatellut opettajia ympäri Suomen. On myös mahdollista, että minulle tutut opettajat halusivat antaa hyvän vaikutelman itsestään ja siksi vaikuttivat motivoituneemmilta ja innostuneemmilta toteuttamaan uutta opetussuunnitelmaa, kuin miten olisivat täysin vieraalle ihmiselle ilmaisseet.

Kaikki haastateltavat olivat samanarvoisessa asemassa lähtiessäni toteuttamaan haastattelua. Kaikki olivat saaneet jo etukäteen haastattelurungon silmäiltäväksi, mutta tosin vain haastateltava H2 oli sen lukenut ja tehnyt muistiinpanoja teemoihin liittyen. Aineiston keruu tapahtui kussakin haastattelussa samalla lailla haastattelun äänittämisellä ja jälkikäteen litteroimalla. Haastattelun päätyttyä oli monien haastateltavien kanssa vielä antoisaa keskustelua aiheeseen liittyen, mutta koska en saanut keskustelua dokumentoitua, päätin jättää haastattelutilanteen jälkeiset aiheet puunnit tutkimukseni ulkopuolelle. Haastattelujen laajuuteen vaikutti päätökseni tehdä muut haastattelut yksilöhaastatteluna ja yksi ryhmähaastatteluna. Tämä oli mielestäni looginen ratkaisu, kun opettajat ryhmähaastattelussa toteuttivat opetustaan yhdessä ja oletin heillä olevan samanlaiset näkemykset aiheesta. Yritin kuitenkin pitää huolen, että molemmat

saivat äänensä kuuluville. Heidän kohdallaan haastattelusta tuli laaja, mutta aiheet harhailivat hetkittäin myös tutkimukseni aihealueiden ulkopuolelle. Koin kuitenkin saavani heiltä molemmilta vastaukset tarvitsemiini kysymyksiin. Yhdessä haastattelussa haastateltavalla oli hieman kiire ehtiä seuraavalle tunnille, jonka takia haastattelu jäi hieman suppeammaksi kuin olisin toivonut. Esitin tutkimuksen kannalta keskeisimmät kysymykset, mutta kaikkia teemoja ei ehditty käsitellä ihan niin laajasti kuin muiden haastateltavien kanssa.

Tutkimus toteutettiin noin puolen vuoden aikavälillä ja kaikki haastattelut muutamien viikkojen sisällä toisistaan, joten pitkä aikaväli ei ole ongelma tutkimuksessani. Syksyn ja uuden opetussuunnitelman käyttöönoton lähestyessä opettajien ajatukset varmasti kirkastuvat myös sen toteuttamisesta, mutta koska haastattelut on tehty niin lyhyellä aikavälillä, ovat haastateltavat olleet samassa asemassa asiaan perehtymisen suhteen, joten en usko tutkimustulokseni kärsineen tästä.

7 Pohdintaa

Olen tässä tutkimuksessa selvittänyt opettajien mielteitä oman opettajuutensa muuttumisesta opetussuunnitelman 2014 myötä. Aiheesta on kirjoitettu paljon mediassa ja uskon monien muodostaneen mielipiteensä asiasta pelkästään leh-
tiartikkelien perusteella. Tämän keskustelun vuoksi kiinnostuin myös itse lähes-
tymään aihetta. Tutkimukseni aihe on ajankohtainen, koska monessa koulussa
tehdään juuri tällä hetkellä koulukohtaisia opetussuunnitelmia ja opettajat joutu-
vat perehtymään syksyllä voimaan astuvaan, tärkeimpään heidän työtään oh-
jaavaan pedagogiseen asiakirjaan. Opetussuunnitelman rooli koulumaailmassa
on ehdottoman tärkeä. Opetussuunnitelma on myös varmasti tärkein ja vaikut-
tavin väline suomalaisen koulun uudistamisessa ja senpä takia sillä on myös
yhteiskunnallisesti hyvin tärkeä rooli. Opetussuunnitelma uudistuu Suomessa
noin kymmenen vuoden välein ja tämän murrosvaiheen tutkiminen on ollut hy-
vin mielenkiintoista ja antoisaa. Tutkielmani ei anna mitään kaiken kattavaa in-
formaatiota koulumaailman muutoksesta tai tulevaisuuden opettajuudesta, mut-
ta se on hyvä alustus ja herätys muutoksen havaitsemiseen. Jo pelkästään
muutosvoimien tunnistaminen ja tunnustaminen ovat yksi koulun kehittämisen
lähtökohdista (Luukkainen, 2005, s. 100). Ja tämä tutkimus on tehty tuomaan
näitä muutosvoimia esille, vaikkakin vain pintaraapaisuna.

Jatkotutkimuksena voisi hyvin tutkia sitä, miten opettajien työnkuva käy-
tännössä muuttuu syksyllä opetussuunnitelman myötä tai miten se on muuttu-
nut, kun opetussuunnitelmaa on toteutettu muutama vuosi. Moni haastateltavis-
tani totesi oikean opettajuuden muutoksen näkyvän käytännössä vasta, kun
opetussuunnitelma otetaan kouluarjessa käyttöön. Haastatteluni olivat lähinnä
ennustuksia siitä, miten opettajat ajattelevat oman opettajuutensa muuttuvan ja
millaiset käsitykset opettajilla on uuden opetussuunnitelman mukaisista toimin-
tataavoista. Olisikin mielenkiintoista selvittää myöhemmin, miten opettajuus oike-
asti käytännössä muuttui ja muuttuiko koko kouluyhteisö samalla. Haastattele-
mani opettajat olivat ottaneet selvää opetussuunnitelmaprosessista ja myös
kiinnostuneita muutoksesta, mutta myös aiheen laajentaminen aiheeseen pe-
rehtymättömiin opettajiin voisi olla avartavaa ja vastaan voisi tulla myös muu-
tosvastaisia opettajia. Esimerkiksi yhden kouluyhteisön tutkiminen opetussuun-
nitelman käyttöönoton aikaan voisi olla kiinnostava tutkimuskohde. Tällöin näh-

täisiin oikeasti, kuinka paljon koulukohtaisen opetussuunnitelman tekemiseen osallistuminen vaikuttaa opettajien sitoutuneisuuteen toteuttaa opetussuunnitelmaa ja kuinka uusi opetussuunnitelma ilmenee erilaisten opettajien opetuksessa.

Opetussuunnitelma on uudistunut, sitä ei voi kieltää. Opetussuunnitelman uudistuksessa esitetyt muutokset tosin eivät kaikki ole täysin uusia ajatuksia koulumaailmassa. Laaja-alaiset osaamisalueet ovat olleet ennen hieman eri muodossa eheyttävinä aihekokonaisuuksina. Jo 1990-luvulla on puhuttu opettajan roolin muuttumisesta ”tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi ja tukihenkilöksi, oppilaiden ohjaamisesta tiedon lähteille ja itseohjautuvuuteen pyrkimisestä” (Kääriäinen ym., 1997, s. 140). Myös samanaikaisopettajuudesta ja opettajien välisestä yhteistyöstä on puhuttu pitkään. Tämä onkin mielenkiintoinen näkökulma aiheeseen ja uutta opetussuunnitelmaa olisi syytä lukea kriittisin silmin tarkastellen, mitkä muutokset ovat täysin uusia. Pohdin, onko uusi opetussuunnitelma vain sama keisari uusissa vaatteissa, niin kuin haastateltava H2 asian esitti. Tämä tutkimus keskittyi vain opettajien käsityksiin opetussuunnitelman uudistumisesta, vaikka aihealuetta voisi laajentaa hyvinkin pitkälle.

Opettajien opetussuunnitelma-ajattelu on tärkeä tutkimuskohde ja tämä tutkimus toikin esille opettajien erilaisia ajatuksia opetussuunnitelmeprosessista ja opetussuunnitelman ohjaavuudesta. Sain tuloksia erilaisilta opettajilta erilaisista kouluista ja tämä näkyi myös tutkimustuloksissani. Tämä vahvisti käsitystäni opettajan autonomiasta ja opettajien pedagogisesta vapaudesta. Vaikka opetussuunnitelma ohjaa, luo opettaja itse oman opettajuutensa. Tosin opettajan on tärkeää havaita oma yhteiskunnallinen roolinsa ja osansa sekä pohtia omaa opettajuuttaan myös tämän teeman varjossa. Tutkimusta tehdessä sain pienen vilauksen suomalaisen koulun kehityssuunnasta ja ajatukseni omasta opettajuudestani kehittyivät. Voin tämän tutkimuksen perusteella kuitenkin ilmaista käsitykseni siitä, että opettajuus ei tule kokonaan mullistumaan ensi syksynä, mutta monien opettajien kohdalla se tulee muuttumaan.

Lähteet

Aaltola, J. (2002). Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa Sallila, P., Malinen, A., (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. (s. 49–62). Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura

Atjonen, P. (2006). Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikääksi nettisivustoksi. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A., Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. (s. 76–82). Helsinki: Yliopistopaino.

Cantell, H. (2013). Opetussuunnitelmat ja tuntijakouudistus: arvopohdintaa ja välttämättömiä valintoja. *Kasvatus* 44(2), 195–198.

Eloranta, V., Virta, A. (2002), Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa Lehtinen, E., Hiltunen, T. (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.

Eskola, J., Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Fontana, A., Frey, J., (2000), The interview. From structured questions to negotiated text. Teoksessa Denzin, N., Lincoln, Y. (toim.) *Handbook of qualitative research*. (645–672). United states of America: Sage publications.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers college press.

Garner, R. (2015, Maaliskuu, 20) Finnish schools: Subjects scrapped and replaced with 'subjects' as country reforms its education. Independent. Luettu 13.4.2016. <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html>

Halinen, I. (2012a). Opetussuunnitelman perusteet ja paikalliset opetussuunnitelmat – tulevaisuuden sivistystä rakentamassa. Luettu 11.4.2016. http://oph.fi/download/143410_Opetussuunnitelman_perusteiden_laadinta_ja_yhteistyö_2012_IH.pdf

Halinen, I. (2012b). Perustetyön aloitusseminaari – tausta-aineistoa.

Opetushallitus. Luettu 11.4.2016. http://oph.fi/download/143556_Toimintaympäristön_muutosta_avaavaa_aineistoa_IH.pdf

Haring, M. (2002). Opettaja tulevaisuuteen kasvattajana. Teoksessa Haapala, A. (toim.) *Tulevaisuuskasvatus*. (69—84). Juva: WS Bookwell Oy.

Hirsjärvi, S., Hurme, H., (2000), *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Huusko, J., (2002), Opettajayhteisö koulun kehittäjänä. Teoksessa Huusko, J., Pietarinen, J. (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä*. (69—80). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Huusko, J., (1999), *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Janesick, V., (2000), The choreography of qualitative research design. Teoksessa Denzin, N., Lincoln, Y. (toim.) *Handbook of qualitative research*. (379–399). United states of America: Sage publications.

Juuti, K., Kairavuori, S., Tani, S., (2010), Tiedonalalähtöinen eheyttävä opetus monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa Kallioniemi A., Toom A., Ubani M. & Linnansaari H. (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. (s. 183–196). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

Kansanen, P. (1990). *Didaktiikan tiedetausta*. Helsinki: Yliopistopaino.

Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: WS Bookwell Oy.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle.

Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.

Kosunen, T. (2006). Koulun johtaminen – vaativa joukkuelaji. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A., Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. (s.197–203). Helsinki: Yliopistopaino.

Kosunen, T. (2002). Opettaja opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä. Teoksessa Huusko, J., Pietarinen, J. (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia- punnittua puhetta koulun kehittämisestä*. (s. 52–68). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P., Wiegand, E. (1997). *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Porvoo: WSOY.

Leinonen, M. (2002). Kohtaako opettaja oppilaansa. Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa Sallila, P., Malinen, A., (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. (s. 17–48). Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Juva: WS Bookwell Oy.

Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus. –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

Nikunen, R. (2015, Marraskuu, 1.). Ei enää ulkoa tankkaamista, uusi opetus-suunnitelma mullistaa oppimisen. Etelä-Suomen Sanomat. Luettu 17.12.2015. <http://www.ess.fi/uutiset/kotimaa/2015/01/11/ei-ena-ulkoa-tankkaamista-uusi-opetussuunnitelma-mullistaa-oppimisen>

Nissilä, M-L. (2013, Elokuu, 30). Uudistuvatko aihekokonaisuudet? Opettajalehti, 35/2013, s. 6.

Opetushallitus. (2000). Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajan kouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajan koulutuksen kehittämishankkeista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (Opepro) selvitys 14. <https://ohopop.files.wordpress.com/2008/10/opepro14.pdf>.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Patrikainen, R., (2002), Opettaja – maailman tärkein eettinen ammatti? Teoksessa Huusko, J., Pietarinen, J. (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä*. (s. 9–17). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Perusopetuslaki 21.8. 1998/628. Opetussuunnitelma. Viitattu: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P14> Luettu 7.3. 2016.

Raivola, E. (1989). *Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi*. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennyspalvelu.

Ranta, E. (2015, Maaliskuu, 25.). Koulussa ei enää opiskella oppiaineita, vaan “ilmiöitä”. Iltasanomat. Luettu 17.12.2015. <http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-1427202450798.html>

Rautiainen, P. (2013, Lokakuu, 18). Opetussuunnitelmat hautumaan. Opettaja-lehti, 42–43/2013, s. 8-9.

Salhberg, P., (1997), *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.

Sahlberg, P., (2011), *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Schiro, M. (2013). *Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns*. United states of America: Sage Publications Inc.

Skinnari, S. (2002) Opettajuuden etiikka tulevaisuuden maailmassa. Teoksessa Lehtinen, E., Hiltunen, T. (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos

Soininen, M., Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turku: Uniprint, Rauman opettajankoulutuslaitos.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S., (1995), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West Point oy.

Säntti, J., (2010), Muuttuuko opettaja –ja mihin suuntaan? Teoksessa Kallioniemi A., Toom A., Ubani M. & Linnansaari H. (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. (s. 183—196). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Tirri, K., (2002), Opetustyön etiikka. Teoksessa Sallila, P & Malinen, A. (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. (s.203–224). Vantaa: Dark oy.

Tuomi, J., Sarajärvi, A., (2009), *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy.

Uusikylä, K., Atjonen, P., (2005), *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

Vulkko, E., (2002), Opettajien kollegiaalinen päätöksenteko. Teoksessa Huusko, J., Pietarinen, J. (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä*. (s. 81–88). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Väisänen, R. (2015, Syyskuu, 9.). Uusi opetussuunnitelma pakottaa opettajat muuttamaan ajattelutapojaan. Yle uutiset, kotimaa. Luettu 17.12.2015. (http://yle.fi/uutiset/uusi_opetussuunnitelma_pakottaa_opettajat_muuttamaan_ajattelutapojaan/8292255).

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelun runko

Taustatiedot:

Ikä

Suoritettu tutkinto

Valmistumisvuosi

Kauanko toiminut opettajana?

Missä roolissa olet toiminut koulumaailmassa? Oletko toiminut erityisesti jollain tietyllä luokka-asteella? Esim. alkuopetuksessa tai vanhempien oppilaiden parissa.

Mitä luokkaa ja/tai aineita opetat tällä hetkellä?

Kartoitus opetussuunnitelmaan 2016 tutustumisesta:

Oletko tutustunut uuteen opetussuunnitelmaan? Miten? Miksi? Kuinka paljon?

Oletko osallistunut koulusi opetussuunnitelmaprosessiin? Miten?

Onko koulussanne lähdetty jo toteuttamaan uutta opetussuunnitelmaa? Oletko sinä jo lähtenyt toteuttamaan uutta opetussuunnitelmaa opetuksessasi? Missä määrin?

Opettajuuden muuttuminen

Muuttuuko opettajuus mielestäsi jotenkin uuden opetussuunnitelman myötä?

Miten? Miksi?

Tuleeko opettajan rooli luokassa muuttumaan?

Mitä mieltä olet siitä, että uudessa opetussuunnitelmassa puhutaan enemmän oppilaiden ohjaamisesta opettamisen sijaan? Entä että oppilaille annetaan enemmän vastuuta omasta oppimisestaan?

-> Miksi?

Muuttaako tämä sinun toimintaasi opettajana tai omaa opetustasi? Mikä säilyy ennallaan, mikä muuttuu?

Muuttaako koulu yhteisönne jotenkin toimintatapojaan? Muuttuuko opetuskulttuuri yleisesti koulussanne?

Ovatko uudessa opetussuunnitelmassa mainitut laaja-alaisen osaamisen alueet sinulle uusia ajatuksia? Entä monialaiset oppimiskokonaisuudet?

Muuttuvatko opetusmetodisi? Entä opetusmateriaalien käyttö?

Muutoksen tavoitteet

Mihin tällä mahdollisella muutoksella pyritään sinun mielestäsi?

Haluatko vielä palata johonkin käsittelemäämme aiheeseen? Lisätä vielä jotain?

Liite 2.

Vapaamuotoisempi haastattelupyyntö

Moikka xx!

Teen gradua opettajuuden muuttumisesta uuden opetussuunnitelman myötä. Kartoitan siis opettajien mielteitä tästä aiheesta, miten oma työnkuva ja opettajuus tulee muuttumaan/vai tuleeko siihen mitään muutosta? Olisinko mahdollisesti voinut sinua haastatella tähän? Se on siis teemahaastattelu, jonka kysymykset voin lähettää jo etukäteen. Kestää n.15 min riippuen paljonko riittää juttua :) Haastateltavat pysyvät ihan anonymeinä, eikä mitään oikeita tai väärä vastauksia ole. Lähinnä olisi kiva kuulla sun mielteitä asiasta. Olisi tosi mahtavaa jos jaksaisit ja ehtisit vastaamaan! Voisin tulla vaikka teidän koululle käymään sulle sopivassa välissä. Miltäs tämä kuulostaisi?

terveisin, Tiia Perkkiö

Liite 3. Virallisempi haastattelupyyntö

Hei!

Opiskelen Helsingin yliopistossa luokanopettajaksi. Teen graduani opettajuuden muuttumisesta uuden opetussuunnitelman (2016) myötä. Tutkimukseni tavoitteena on kartoittaa opettajien mielteitä asiasta ja selvittää, millä tavoin opettajuus ja opettajan työnkuva muuttuvat, vai muuttuvatko ollenkaan. Haluaisin saada tutkimukseeni erilaisia ja erilaisissa tehtävissä toimivia opettajia.

Mainitsin graduaiheestani ollessani xx koulussa sijaisena ja siellä opettajana työskentelevä xx kertoi teidän toteuttavan paljon projektioppimisen työtapoja ja samanaikaisopettajuutta. Hän mainitsi teidän olevan varmasti mielenkiintoisia haastateltavia, jos vain ehtisitte tutkimukseeni osallistumaan.

Kysyisinkin siis, olisiko minun mahdollista tulla haastattelemaan jompaa kumpaa teistä tai vaikka molempiakin? Olisi antoisaa kuulla vähän erilaisia näkemyksiä aiheesta ja etenkin, kun kuulemma olette jo paljon uuden opetussuunnitelman ajatuksia jo toteuttaneetkin. Haastattelu on teemahaastattelu, joka kestää noin 15min, riippuen paljonko juttua riittää. Voin lähettää kysymykset jo etukäteen. Vastaukset käsitellään täysin anonymisti, eikä oikeita tai vääriä vastauksia ole. Voisin tulla esimerkiksi koululenne käymään, tai muuhun teille sopivaan paikkaan, silloin kun teille parhaiten sopii. Jos teillä on jotain kysyttävää niin älkää epäröikö ottaa yhteyttä!

Ystävällisin terveisin ja vastauksesta kiittäen,

Tiia Perkkiö

tiiaperkkio@xxxxxx

041xxxxxxx