

Opetussuunnitelmaosaaminen tulevien luokanopettajien kokemana

ABSTRAKTI

Suomessa luokanopettajankoulutuksen tavoitteena on luoda perusta opettajan korkeatasoisen osaamisen kehittymiselle. Tämän korkeatasoisen osaamisen ytimessä on muun muassa opetussuunnitelmaosaaminen, kun opetussuunnitelman katsotaan muodostavan peruskoulun opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan sekä koulun kehittämisen viitekehyksen. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan millaista maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden (n = 24) opetussuunnitelmaosaaminen on heidän itsensä kokemana. Opetussuunnitelmaosaamista tarkastellaan henkilökohtaisen mielensisäisen tiedon osatekijöiden eli teoreettisen, käytännöllisen ja itsesäätelytiedon näkökulmasta, sillä yksilön korkeatasoisen ammatillisen osaamisen perustan nähdään muodostuvan näiden osatekijöiden integroitua. Tutkimukseen osallistujat jäsensivät aluksi opetussuunnitelmaosaamistaan laatimalla aiheesta käsitekartan, minkä jälkeen toteutettiin yksilölliset haastattelut. Litteroitu aineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin. Tulosten mukaan opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamisessa oli merkittäviä eroja. Parhaimmillaan koulutuksen aikaiset kokemukset oman toiminnan tietoisesta tarkastelusta ja säätelystä opetussuunnitelman tarkoitusten suunnassa auttoivat opiskelijoita rakentamaan asiantuntevaa ymmärrystä opetussuunnitelmasta opetus- ja kasvatustyön perustana. Koulutus ei kuitenkaan pystynyt tuottamaan kaikille tuleville opettajille samalla tavalla vahvaa opetussuunnitelmaosaamista eli rakentamaan tulevien opettajien korkeatasoista henkilökohtaista mielensisäistä tietoa opetussuunnitelman tarkoituksista.

Asiasanat: opetussuunnitelma, osaaminen, opettajankoulutus, luokanopettajat

JOHDANTO

Peruskoulun opettajan työ on vaativaa ja vastuullista asiantuntija-, ihmissuhde- ja kehittämistyötä, joka edellyttää laajaa osaamista (ks. Husu & Toom 2016; OKM 2016). Opettajalta edellytetään vankkaa sisältötietoutta, siihen liittyvää pedagogista ja didaktista osaamista, opetussuunnitelmaosaamista ja kykyä hyödyntää ja soveltaa opetusteknologiaa. (Mikkola 2016, 12). Suomessa akateemisen maisteritasoisen opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet työn edellyttämään itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004). Kun opettajan ammatti nähdään korkeatasoisen osaamisen tehtävänä, professiona, niin keskeistä on, että koulutus pystyy tuottamaan opettajan asiantuntijuuden kehittymiselle vahvan perustan. Opettajankoulutuksensa myötä tulevien opettajien tulee omaksua laaja-alaiset itsenäisen ammatillaisen valmiudet ja ymmärtää, että tämän korkeatasoisen osaamisensa ylläpitämiseksi opettajan on jatkuvasti myös kehitettävä omia ammatillisia valmiuksiaan (Niemi 2012; OKM 2016.) Tämä on tärkeää myös siksi, että valmistuneella opettajalla on useimmiten heti työn aloitessaan täysi pedagoginen ja juridinen vastuu (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 37).

Peruskoulun toimintaa normittavat Opetushallituksen päättämät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016), jotka määrittävät koulujen opetusoppimisprosessia ja ohjaavat paikallista koulujen kehittämistyötä (ks. Kansanen ym. 2000; Halinen & Holappa 2013; Halinen ym. 2013). Täten peruskoulun opettajan yhtenä keskeisenä osaamisalueena on perustellusti opetussuunnitelman ymmärtäminen. Opetussuunnitelma toimii myös opettajan pedagogisen ajattelun kontekstina, kun pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan opetussuunnitelman arvojen, tarkoitusten ja tavoitteiden suunnassa kulkevaa ajattelua, jonka perusteella opettaja tekee opetusta ja koulunkäyntiä koskevia päätöksiä ja ohjaa omaa toimintaansa (Kansanen 1991; Kansanen ym. 2000, 2-3). Tämä opetussuunnitelmaosaaminen on osa opettajan toimijuutta, joka muotoutuu opettajan ja hänen ympäristönsä välisenä suhteena (ks. Eteläpelto, Vähäsantanen & Paloniemi 2013; Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2010). Jos opetussuunnitelma ei ole pelkästään yksiselitteisesti tulkittavissa, niin tämä opettajien omaa pohdintaa, päättelyä ja tietoista oman toiminnan tarkastelua edellyttävä työskentely saattaa olla opettajille myös sangen vaativaa, (ks. Salminen & Annevirta 2014).

Kun opettajankoulutuksen keskeisenä tavoitteena on kouluttaa pedagogisesti ajattelevia peruskoulun opettajia (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009), niin on tärkeää, että opettajaksi opiskelevat tutustuvat syvällisesti myös opetussuunnitelman tarkoituksiin ja tavoitteisiin koulutuksensa aikana. Korkeatasoisen opetussuunnitelmaosaamisen kehittyminen on mahdollista, kun tuleva opettaja perehtyy opetussuunnitelman tarkoitukseen ja sisältöihin sekä harjaantuu sen käyttämisessä opintojensa aikana. Tällöin tietoisuus opetuksen tavoitteista ja periaatteista sekä niiden toteuttamiseen vaadittavista opetuskäytänteistä pääsevät kehittymään samanaikaisesti (ks. Salminen & Annevirta 2016). Tulevien opettajien tulee ymmärtää opetussuunnitelma sekä konkreettisena että mentaalisenä työnsä ohjaajana ja vähitellen integroida opetussuunnitelma vahvasti omaan henkilökohtaiseen opettajuuteensa (Byman & Kansanen 2008). Edelleen opetussuunnitelma tulee käsittää opettajan ammatillisen asiantuntijuuden sekä koko koulun kehittämisen ja muutoksen välineenä. (Halinen & Holappa 2013; Halinen ym. 2013; Vitikka & Krokfors 2010.)

Opettajien opetussuunnitelmaosaamista on tarkasteltu useissa tutkimuksissa (esim. Huizinga, Handelsatz, Nieveen & Voogt 2013; Korkeamäki & Dreher 2011; Peercy ym. 2015, Yurdakul 2015), mutta opetussuunnitelmaosaamisen kehittyminen opettajakoulutuksen aikana on jäänyt toistaiseksi vähälle huomiolle (ks. kuitenkin Niemi 2011). Kun opetussuunnitelma nähdään hyvin keskeisenä asiana tulevien opettajien osaamisessa (ks. Mikkola 2016, 12), on tärkeä tutkia millaisen opetussuunnitelmaosaamisen kokemuksen opettajankoulutus onnistuu tuleville opettajille välittämään. Tutkimuskysymyksenä on millaista maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmaosaaminen on heidän itsensä kokemana.

OPETTAJAN HENKILÖKOHTAINEN MIELENSISÄINEN TIETO KORKEATASOISEN OSAA-
MISEN PERUSTANA

Korkeatasoisen ammatillisen osaamisen eli asiantuntijuuden ehtona pidetään sitä, että yksilön henkilökohtainen mielensisäinen tieto yhdistyy muiden työyhteisön jäsenten osaamiseen, mikä mahdollistaa edelleen uuden tiedon luomisen ja innovaatiot (ks. Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002). Kognitiivisen asiantuntijatutkimuksen perinteen mukaan korkeatasoisen ammatillisen osaamisen perustan katsotaan kuitenkin muodostuvan nimenomaan yksilön henkilökohtaisesta mielensisäisestä tiedosta (ks. Bereiter & Scardamalia 1993; Bereiter 2002; Eraut 2004). Tämä henkilökohtainen tieto rakentuu kolmesta teoreettisesti erillisestä, mutta yksilön toiminnassa kiinteästi yhdistyvästä osatekijästä: teoreettisesta, käytännöllisestä ja itsesäätelytiedosta. Opettajan korkeatasoisen osaamisen kehittymisen kannalta on oleellista, että nämä tiedon osatekijät integroituvat jo opettajaksi opiskelevan toiminnassa, sillä siihen perustuu opettajan joustava toiminta koulun arjessa. (Tynjälä 2004; Tynjälä ym. 2011.) Kun opettajakoulutus on osa opetuksen ohjausjärjestelmää, niin tulevien opettajien tulee koulutuksensa aikana saada kokonaiskäsitys opetussuunnitelmasta opettajan työtä ohjaavana asiakirjana (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012). Tämän kokonaiskäsityksen tulee rakentua luokanopettajan kelpoisuuden antavissa kasvatustieteen maisterin opinnoissa (300 op), jotka muodostuvat kasvatustieteen pääaineopinnoista, luokanopettajan monialaisista opinnoista (60 op) ja pedagogisista opinnoista (60 op) sisältäen opetusharjoittelut). Lisäksi opintoihin kuuluu kieli- ja viestintäopintoja (20 op), sivuaineopintoja ja muita vapaavalintaisia opintoja (80 op). (ks. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.) Seuraavaksi tarkastellaan opetussuunnitelmaosamista yksilön henkilökohtaisen mielensisäisen tiedon osatekijöiden näkökulmista.

Teoreettinen opetussuunnitelmatieto

Yksilön henkilökohtaisella mielensisäisellä teoreettisella tiedolla tarkoitetaan yleistä, eksplisiittistä ja muodollista yksilön asiantuntija-alan tietoa, joka voidaan ilmaista sanallisesti esimerkiksi kirjoissa ja luennoilla (Bereiter & Scardamalia 1993). Kun tarkastellaan opetussuunnitelmaa opettajan työn ohjaajana, niin tulevien opettajien teoreettinen tieto opetussuunnitelmasta tulee hahmottaa valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Perusteet ilmentävät Suomen peruskoulujärjestelmässä vallitsevan moraalisen ja yhteiskunnallisen periaatteiston sekä ihanteet, jotka ohjaavat koulujen työtä. Opetussuunnitelman perusteet ovat näin yhteiskunnan väline opetuksen ja kasvatuksen arvojen, tietoperustan sekä oppimis- ja ihmiskäsityksen välittämiseen oppilaille (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 12). Opetussuunnitelmaosaamisen näkökulmasta on merkittävä ymmärtää, että opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu sekä kaikkea perusopetusta ja koulunkäyntiä ohjaavia yleistavoitteita että rajatumpia erityistavoitteita (Kansanen 2004, 27–28).

Yleistavoitteet esitetään suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmissa pääosin perusteiden alussa niin sanotussa yleisessä osassa, jossa määritellään kasvatuksen, opetuksen ja koulunkäynnin arvot ja periaatteet sekä oppimiskäsitys ja kasvatustieteellinen näkemys – koko opetussuunnitelman henki (Vitikka 2009, 168). Niiden tarkoituksena on suunnata opettajien pedagogista ajattelua ja toimintaa tiettyyn suuntaan ja samalla

sulkea pois mahdollisia muita opettajan työtä ohjaavia arvoja, periaatteita ja näkemyksiä. Opetussuunnitelman alun yleisessä osassa esitetään myös paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen liittyvät periaatteet. Lisäksi opetussuunnitelman jokaisen luvun lopussa ohjeistetaan tarkemmin paikallisesti päätettäviä asioita. (Opetushallitus 2014.) Ohjeistuksen tarkoitus on mahdollistaa paikallinen keskustelu opetuksen tilasta, koulun tehtävästä, oppimisesta ja tulevaisuuden haasteista sekä auttaa koulun toimijoita rakentamaan paikalliset koulun kasvatus- ja opetustyön suunnitelmat (Halinen ym. 2013).

Opetussuunnitelmaan kirjatut erityistavoitteet ovat edellä kuvattuja yleistavoitteita rajattuja tavoitteita, jotka koskevat vain jotakin osaa opetuksesta. Hierarkkisesti erityistavoitteet sijoittuvat yleistavoitteiden alle, sillä ne johdetaan yleistavoitteista. Erityistavoitteita ovat esimerkiksi jokaisen yksittäisen oppiaineen tavoitteet. (Kansanen 2004, 27–29). Nämä tavoitteet sekä kunkin oppiaineen ohjauksen, eriyttämisen ja tuen periaatteet sekä hyvän osaamisen kriteerit esitetään opetussuunnitelman oppiaineosassa. Lisäksi oppiaineosassa esitetään paikallisesti päätettävät asiat vuosiluokkakokonaisuuksittain ja täsmennetään laaja-alaisen osaamisen yleistavoitteita kunkin oppiaineen tavoitteiden ja sisältöjen osalta spesifeiksi erityistavoitteiksi. (Opetushallitus 2014.)

Käytännössä opetussuunnitelman on todettu näyttäytyvän käyttäjilleen, kouluissa työskenteleville opettajille, teoreettisesti melko pirstaleisena kokonaisuutena erilaisia tavoitteita ja sisältöjä. (Vitikka & Krokfors 2010.) Kun opetussuunnitelma nähdään opettajan pedagogisen ajattelun kontekstina (ks. Kansanen 1991; Kansanen ym. 2000; Byman & Kansanen 2008) ja korkeatasoisen osaamisen perustana sekä opettajan työn tukena, tulee se kuitenkin ymmärtää tavoitteellisena, sisällöllisenä ja pedagogisena kokonaisuutena, joka ohjaa opettajan työtä. Tässä valossa oleellista on, että tulevien opettajien ymmärrystä opetussuunnitelmasta kokonaisuutena jäsennetään vahvasti jo opettajankoulutuksessa. Tulevien opettajien tulee ymmärtää, että opetusta suuntaavat yleistavoitteet vaikuttavat jatkuvasti kaiken opetuksen ja koulunkäynnin taustalla sekä määrittävät erityistavoitteiden toteutumista. Opiskelijoiden edellytetään siis oppivan yleistavoitteet ja omaksuvan niiden määrittelemän pedagogiikan omaan toimintaansa. (Kansanen 2004, 27.)

Käytännöllinen opetussuunnitelmatieto

Toinen yksilön henkilökohtaisen mielensisäisen tiedon keskeinen osatekijä on käytännöllinen tieto, jota voidaan omaksua ainoastaan käytännön kokemuksen kautta (esim. Bereiter 2002; Bereiter & Scardamalia 1993). Korkeatasoisen ammatillisen osaamisen kehittymisen kannalta on keskeistä, että koulutuksen tarjoama teoria- ja käytännön-opetus kytketään ammattiin kouluttautumisen aikana tiiviisti toisiinsa teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistymiseksi. Tämä mahdollistaa opitun teoreettisen tiedon

kehittymisen käytännön tilanteisiin soveltuviksi taidoiksi. Vastaavasti erilaisia käytännön kokemuksia on mahdollista selittää ja käsitteellistää teoreettisesti. (ks. Jyrhämä & Syrjäläinen 2009.)

Opiskelijan teoreettisen tiedon yhdistymisessä käytännölliseen osaamiseen ovat keskeisessä roolissa opetusharjoittelut (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009), mutta myös opettajankoulutuksen eri opintojaksoilla aitoja käytännön tilanteita simuloivat harjoitukset (ks. Husu & Toom 2016; Thavikulwat 2009; Salakari 2010). Näissä harjoitteluissa ja harjoituksissa esiin tulevilla ongelmanratkaisutilanteilla opiskelijan on mahdollista oppia integroimaan teoreettista opetussuunnitelmatietoaan käytäntöön (ks. Krokfors ym. 2009) ja toisaalta oppia tarkastelemaan myös käytännön kokemuksiaan teoreettisesti. Tämä ei kuitenkaan tapahdu itsestään, vaan opiskelijan monipuolisen opetussuunnitelmaosaamisen kehittymisen kannalta on keskeistä, että opiskelija saa opintojensa aikana harjoitusta ja ohjausta kaikilla käytännön tason opetussuunnitelmaosaamisen osa-alueilla eli opetussuunnitelman laatimisessa, kehittämisessä, käyttämisessä ja soveltamisessa. Käytännöllisissä tilanteissa tapahtuvissa ohjauskeskusteluissa oleellista on pyrkiä syventämään opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamista peilaamalla opiskelijoiden omia käytännön kokemuksia opetussuunnitelman tarkoituksiin, tavoitteisiin ja sisältöihin ja päinvastoin (ks. Jyrhämä & Syrjäläinen 2009).

Itsesäätelytieto opetussuunnitelmaosaamisen tiedostamisena

Yksilön korkeatasoisen ammatillisen osaamisen kehittyminen edellyttää teoreettisen ja käytännöllisen tiedon rinnalle myös itsesäätelytietoa eli yksilön oman toiminnan säätelytietoa (ks. Bereiter 2002; Scardamalia & Bereiter 1993). Itsesäätelytieto liittyy erityisesti oman toiminnan tietoiseen tarkasteluun, arviointiin, ohjaamiseen ja kehittämiseen, niin kutsuttuun yksilön metakognitiiviseen tietotaitoon, oman toiminnan reflektointiin (Tynjälä 2007, 30). Tämän oman toiminnan tarkkailun avulla on mahdollista kehittyä korkeatasoiseksi osaajaksi (asiantuntijaksi), kun yksilö tulee tietoiseksi niistä osaamisen tai toimintansa tasoista, joita on tarpeen edelleen kehittää (ks. Lehtinen & Palonen 2011, 30). Teoreettisen, käytännöllisen ja itsesäätelytiedon yhdistyessä henkilön on myös mahdollista siirtyä ajattelussaan konkreettiselta toiminnan tasolta abstraktimmalle tasolle (Tynjälä, Häkkinen & Hämäläinen 2014).

Opettajankoulutuksen näkökulmasta on olennaista ymmärtää, että oman toiminnan säätelytiedon kehittyminen on yksilön sisäinen prosessi, joka vaatii sekä aikaa että ohjausta (ks. Lord ym. 2010). Opettajaksi opiskelevan tulee vähitellen kehittyä tunnistamaan myös omaa opetussuunnitelmaosaamistaan eli hyödyntämään ja yhdistämään teoreettista ja käytännöllistä opetussuunnitelmatietoaan sekä edelleen tämän tiedon ja kokemusten myötä tiedostamaan opetussuunnitelmaan liittyviä omia valmiuksiaan ja niiden kehittymistarpeita. Tällaisen osaamisen kehittyminen edellyttää, että opiskelija saa myös ohjausta ja opetusta oman opetustoimintansa tietoiseen tarkasteluun ja tämän taidon edelleen kehittämiseen opintojensa ajan. Opiskelijalla on oltava mahdollisuus aktiivisesti pohtia opettaja-asiantuntijuuteen liittyvien teorioiden soveltamista

käytäntöön ja myös päinvastoin omia käytännön kokemuksiaan kyseisten teorioiden valossa (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Tynjälä 2004). Tällaisen korkeatasoisen osaamisen kehittyminen opettajankoulutuksessa edellyttää Tynjälän ym. (2011) mukaan teoreettisen, käytännöllisen ja itsesääätelytiedon integroitumista toisiinsa, mikä mahdollistuu integratiivisen pedagogiikan avulla. Integratiivisen ohjauksen myötä opiskelijan on mahdollista oppia tietoisesti tarkastelemaan myös omaa opetussuunnitelmaosaamistaan ja edelleen soveltamaan tätä tietotaitoaan erilaisissa opetus- ja ohjaustilanteissa.

TUTKIMUSMENETELMÄ JA AINEISTO

Aineiston keruu sijoittui vuonna 2014 valmistuneiden valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden käyttöönoton valmistautumisvaiheeseen. Tutkimukseen osallistui 24 luokanopettajaopintojen maisterivaiheen opiskelijaa, jotka valittiin satunnaisesti erään opintojakson opetuksen yhteydessä suostumuksensa antaneista opiskelijoista. Valituista 16 oli naisia ja yhdeksän miehiä. Opiskelijat ovat suorittaneet luokanopettajankoulutuksen kandidaattivaiheen opintoja kolmen eri yliopiston tutkintovaatimusten mukaisesti.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin haastattelua, jota edelsi käsitekartan laatiminen. Koska opetussuunnitelmaosaaminen on varsin laaja aihepiiri, haluttiin, että opiskelijat valmistautuvat aiheeseen pohtimalla ja jäsentämällä asiaa heille opinnoista tutun välineen, käsitekartan avulla. Opiskelijat ohjeistettiin laatimaan käsitekartta, joka kuvaa mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti opiskelijan opetussuunnitelmaosaamista. Toisessa vaiheessa jokainen opiskelija haastateltiin yksilöllisesti erikseen sovittuna ajankohtana. Haastattelun aluksi opiskelijalle annettiin aikaa tarkastella laatimaansa käsitekarttaa ja pohtia sekä palauttaa mieliin siihen kuvaamaansa opetussuunnitelmaosaamistaan. Opiskelijalle korostettiin, että käsitekartta toimii haastattelun pohjana ja että hän voi halutessaan poiketa ja laajentaa käsitekarttaan kirjattuja asioita. Haastattelu toteutettiin avoimena keskusteluna, jossa opiskelija sai kertoa käsitekartan pohjalta opetussuunnitelmaosaamisestaan haastattelijan tehdessä lähinnä tarkentavia ja opiskelijoiden kertomaa laajentavia kysymyksiä. Haastattelu videoitiin, jotta myös opiskelijan mahdolliset sanattomat viittaukset käsitekarttaan (esim. käsillä puhuminen) ja käsitekartan mahdollisesti tuoma lisäinformaatio voitaisiin huomioida aineistoa analysoitaessa.

Jokaisen opiskelijan videoitu haastattelu litteroitiin. Haastattelujen puhtaaksikirjoittamisen rinnalla tarkasteltiin samalla kunkin opiskelijan laatimaa käsitekarttaa. Tämä helpotti haastattelujen litterointia, sillä osa opiskelijoista viittasi välillä käsitekartan visuaaliseen informaatioon sanomatta ääneen esittämänsä asiaa. Tällöin litteroidun tekstin lomaan kirjoitettiin opiskelijan käsitekartasta osoittama asia. Käsitekartat eivät litteroidessa tuoneet lisäinformaatiota opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamisesta, mutta niiden rooli oli merkittävä opiskelijoiden haastatteluun valmistautumisessa ja heidän oman opetussuunnitelmaosaamisensa jäsentämisessä.

Litteroinnin jälkeen aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–108). Sisällönanalyysin teoreettisena viitekehysenä oli opiskelijan henkilökohtainen mielensisäinen tieto opetussuunnitelmasta eli teoreettinen opetussuunnitelmatieto, opiskelijan kokemukseen perustuva käytännöllinen opetussuunnitelmatieto sekä opiskelijan kyky tiedostaa ja arvioida opetussuunnitelmaosaamistaan eli itsesätelytieto. Kuten aiemmin todettiin, nämä korkeatasoisen osaamisen perustan muodostavat henkilökohtaisen tiedon osatekijät ovat teoreettisesti toisistaan erillisiä, mutta osaamisen kannalta ne eivät ole irrallisia vaan vahvasti toisiinsa yhdistyneitä (ks. esim. Bereiter 2002, Bereiter & Scardamalia 1993; Eraut 2004; Tynjälä 2008). Näin ollen myös opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamista tulee tarkastella teoreettisen, käytännöllisen ja itsesätelytiedon integroituneena kokonaisuutena. Tutkimuskysymyksenä on, millaista maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmaosaaminen on heidän itsensä kokemana. Tätä osaamista tulkitaan opiskelijoiden ilmaisemasta teoreettisesta, käytännöllisestä ja itsesätelytiedosta.

Koska sisällönanalyysi on ainutlaatuinen prosessi perustuen tutkijan subjektiiviseen tulkintaan, on tutkimuksen luotettavuutta lisätty kahden tutkijan yhteistyöllä tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Aluksi ensimmäinen tutkija tarkasteli litteroidusta aineistosta tutkimuskysymystä vastaavia ilmaisuja sisällönanalyysiä varten. Toinen tutkija tarkasteli puolestaan ilmaisuja neljän satunnaisesti valitun opiskelijan osalta, minkä jälkeen tutkijoiden tunnistamia ilmaisuja vertailtiin ja niistä keskusteltiin. Tutkijoiden yhteisen keskustelun johtopäätöksenä todettiin, että tutkimuskysymykseen vastaavat ilmaisut olivat litteroidussa aineistossa pääosin muutaman virkkeen tekstikatkelmia, mutta myös yksittäisiä virkkeitä. Näin ollen nämä tekstikatkelmat ja virkkeet toimivat myös analyysiyksikköinä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110).

Seuraavassa vaiheessa ensimmäinen tutkija luokitteli tunnistetut ilmaisut eli tekstikatkelmat ja virkkeet (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93) sen mukaan millaisesta opiskelijan opetussuunnitelmaosaamisesta tai siihen liittyvästä kehittymistarpeesta ilmaisut kertoivat. Tämän tarkastelun perusteella muodostettiin kolme opetussuunnitelmaosaamista kuvaavaa luokkaa. Vertaisarviointina toinen tutkija tarkasteli taas tehdyn luokittelun mielekkyyttä neljän satunnaisesti valitun opiskelijan ilmaisujen perusteella. Tarkastelun jälkeen tutkijoiden yhteisessä keskustelussa päädyttiin jakamaan yksi luokista kahteen eri luokkaan sekä täsmennettiin luokkien nimiä, jolloin tutkijoiden yhteisymmärryksessä muodostettiin neljä opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamista kuvaavaa luokkaa:

- Opetussuunnitelma asiakirjana ja opettajan työn normina
- Opetussuunnitelman yleistavoitteet ja periaatteet opetuksen ja koulunkäynnin ohjaajana
- Opetussuunnitelma oppiaineita laajempien tietojen ja taitojen opettamisen ohjaajana

- Opetussuunnitelma oppiaineiden opettamisen ohjaajana

Seuraavassa vaiheessa ensimmäinen tutkija jatkoi analyysiä ja sijoitti kaikki opiskelijoiden ilmaisut muodostettuihin neljään eri luokkaan lähempää tarkastelua varten. Tämän jälkeen toteutettiin lopullinen aineiston analyysi tutkijoiden yhteistyönä eli tarkasteltiin opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamisen ja siihen liittyvien kehittymistarpeiden yhtäläisyyksiä sekä eroja teoreettisen, käytännöllisen ja itsesäätelytiedon osalta kussakin opetussuunnitelmaosaamista kuvaavassa luokassa.

TULOKSET

Luokanopettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamista on kuvattu tutkimuksen teoreettisessa osassa opetussuunnitelman perusteiden (POPS) sisällön ja sen loogisen järjestyksen mukaisesti edeten sen laajemmista merkityksistä (yleistavoitteet) ja sisällöistä kohti yksittäisempiä tarkoituksia ja sisältöjä (erityistavoitteet). Tulokset esitetään vastaavassa järjestyksessä, niin että opiskelijoiden teoreettista, käytännöllistä ja itsesäätelyä kuvaavaa opetussuunnitelmatietoa kuvataan jokaisessa muodostetussa opetussuunnitelmaosaamisen luokassa (ks. edellinen luku).

Opetussuunnitelma asiakirjana ja opettajan työn normina

Opiskelijoilla oli yleisesti selkeä käsitys opetussuunnitelma-asiakirjan merkityksestä ja tarkoituksista. He ymmärsivät opetussuunnitelman yhteiskunnallisena välineenä, joka ohjaa ja jäsentää koko koulun toimintaa, opettajan työtä (Opetushallitus 2016), pedagogista ajattelua (Kansanen ym. 2000) sekä koulun kehittämistä (Halinen ym. 2013). Seuraavat opiskelijoiden ilmaisut ovat esimerkkinä tästä osaamisesta:

O20: "Popsi pohjautuu jonkinlaiseen visioon siitä mihin meidän yhteiskunta menee. Se peilaa paljon laajemminkin kun vaan kouluun... et mihin ollaan menossa ja minkälaisii tietoi ja taitoi tulevat sukupolvet tarvitsee. Ja sil pyritään takaamaan tasa-arvonen opetus koko valtakunnan tasolla. Et vaikka meil on se pedagoginen vapaus meil opettajilla, ni silti sinne tarvitaan taustalle joku tämmönen ohjenuora, jonka varaan sitä perusopetusta rakennetaan."

O21: "Popsillahan on perusteet sieltä laista, et se on velvoittava asiakirja... oikeesti sen mukaan on toimittava. Ja jollain tavalla se on kans semmonen opettajan turva, myös siihen vanhempien kanssa työskentelelyyn. Ja se on semmonen tuki mihin voi palata aina takasin, kun suunnittelee opetusta. Et sä tiedät mitä sä saat opettaa, mitä sun täytyy opettaa ja mitä sä voit vaatia oppilailta."

Esimerkeistä käy ilmi, miten opiskelijat ymmärsivät opetussuunnitelman perusteet (POPS) monipuolisesti tulevaisuuteen suuntautuvaksi, yhteiskunnan tahtoa esittäväksi

ja koulutuksellista tasa-arvoa edistäväksi asiakirjaksi. Opetussuunnitelman perusteet nähtiin myös opettajan työn normina sekä ajattelun jäsentäjänä, jonka piirissä opettajalla on vapaus tehdä valintoja ja tarvittaessa perustella opetusta koskevia päätöksiä.

Seuraavat kaksi esimerkkiä kertovat puolestaan siitä, miten opiskelijat kokivat vähäiseksi paikallisen opetussuunnitelmaosaamisensa eli ymmärryksensä paikallisen opetussuunnitelman merkityksestä sekä valmiutensa osallistua opetussuunnitelmaproessiin.

O9: "Mul ei oo oikeen mitään mielikuvaa siitä mikä oikeen on sen merkitys paikallisen opsin merkitys sitte käytännön opettajan työn kannalta. Jotenki pitäisi sitä oppii ymmärtämään ja varmaan harjotellakin, et töihin mennessä olis käsitys siitä miten se opstyö toteutuu siel kouluissa. Ei mul missään nimes oo semmonen olo, et ensimmäisenä ilmottautuisin, et mä voin tulla tekemään koulun opsi."

O5: "Mulla on ihan harmaa alue miten siitä popsista siirrytään siihen käytännön opetukseen. Siin on just välissä se paikallinen opetussuunnitelma. Mä osaan aatella vaan niit ainesisältöjä, ni mä lähtisin ajatteleen et mitä ne konkreettisesti vois tarkoittaa. Must tuntuu et joidenki oppiaineiden kohdal mul vois olla valmiuksii siihen paikallisen opsin tekemiseen. Riippuu tosi paljon oppiaineesta. Voisin tuoda jotai niis oppiaineis mitä osaan ja toisis se olis taas vaikempaa."

Esimerkeistä käy hyvin ilmi, millä tavalla tietämättömyys opetussuunnitelman merkityksestä paikallisella tasolla, kouluissa ja kunnissa, vaikuttaa tietenkin myös opiskelijoiden ymmärrykseen opettajan osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuden käyttämisestä. Jos opiskelijan teoreettinen tietämys asiasta ei rakennu koulutuksen aikana, niin onko sillä vaikutuksia kiinnostukseen osallistua opetussuunnitelmaproessiin myöhemmin työelämässä. Toisaalta osa opiskelijoista oli omaksunut itsesäätelytietoa kokiesaan, että vaikkei heillä ole kokonaisvaltaista käsitystä paikallisten opetussuunnitelmien merkityksestä eivätkä he ole harjoitelleet paikallisen opetussuunnitelman työstämistä, niin jonkin yksittäisen opetussuunnitelman sisällön, useimmiten oppiaineen osalta, paikallisen opetussuunnitelman työstämiseen osallistuminen olisi mahdollista. Tällöin taustalla on opiskelijan integroitunut ymmärrys kyseisen opetussuunnitelman sisällön osaamisesta.

Opetussuunnitelman yleistavoitteet ja periaatteet opetuksen ja koulunkäynnin ohjaajana

Suurimmalla osalla opiskelijoista oli varsin hajanainen käsitys opetussuunnitelman yleistavoitteista ja ymmärrys opetussuunnitelmasta yleisten- ja erityistavoitteiden muodostamana pedagogisena kokonaisuutena oli jäänyt ohueksi (ks. Vitikka & Krokfors

2010). Seuraavat kaksi esimerkkiä kuvaavat, miten eri tavoin opiskelijat tunsivat opetussuunnitelman niin sanotun yleisen osan sisällöt ja käsittivät vaihtelevasti myös yleisen osan tarkoitusten ja periaatteiden merkityksen opetustyössä.

O13: "Mun mielest se popsii yleinen osa on sen kaiken niinku pohja. Kun me tehtiin kandii ja graduu ni niihin aiheisiin tutustu enemmänki. Et se on niinku ehkä se ihan ensimmäinen asia jota tuun kattomaan ja johon kiinnitän huomiota. Et millä tavalla esimerkiks painotetaan tiettyjä asioita. Et mä tiedostan, et mun täytyy ottaa huomioon ne asiat jotka sieltä nousee ja siltä pohjalta sit niinku lähtee niihin oppiaineisiin. Et se on tavallaan se yleisen osuus semmonen pohja mikä on pakko ymmärtää, et voi opettaa."

O17: "Eiks se kaikki yleinen teksti oo aika maalaisjärkistä kuitenkin... Et kun menee työelämään, ni sit tutustuu siihen tarkemmin. Et se on ajan-kohtasempi silloin ehkä kun mitä täs vaiheessa."

Edellä kuvatut kaksi esimerkkiä kertovat siitä miten eri tavoin opetussuunnitelman perusteiden (POPS) yleisen osan periaatteet olivat opiskelijoiden pedagogisen ajattelun ja toiminnan taustalla. Ensimmäisen esimerkin opiskelijan teoreettinen ymmärrys opetussuunnitelman yleisen osan tavoitteista ja periaatteista auttaa häntä tarkastelemaan opetustaan niiden suunnassa myös erityistavoitteiden (esim. oppiaineiden) toteutumisen näkökulmasta. Hänellä on mahdollisuus teoreettisen ja käytännöllisen opetussuunnitelmatiedon integroimiseen opetusta toteuttaessaan ja edelleen oman toimintansa tietoiseen ohjaamiseen (itsesäätelytietoa), mikä on korkeatasoisen opetussuunnitelmaosaamisen edellytys. Jälkimmäisen esimerkin opiskelijan kertoma ilmentää, että opetussuunnitelman yleiset tavoitteet ja periaatteet eivät ole sisäistyneet hänen pedagogisen ajattelunsa ja toimintansa pohjaksi opettajaopintojen loppuvaiheeseen mennessä. Toisaalta, vaikka opiskelijan korkeatasoinen opetussuunnitelmaosaamisen perusta ei ole päässyt rakentumaan toivotulla tavalla, niin hänellä on näkemys oman toimintansa kehittämistarpeesta.

Opetussuunnitelma oppiaineita laajempien tietojen ja taitojen opettamisen ohjaajana

Opiskelijoilla oli sekä osaamista että kehittämistarpeita opetussuunnitelman perusteiden (POPS) määrittelemien oppiaineita laajempien tietojen ja taitojen opettamisessa. He tiesivät tyypillisesti jonkun tai joitakin laaja-alaiselle osaamiselle määriteltyjä sisältöjä ja tavoitteita, joihin oli päästy tutustumaan ja syvemmin perehtymään esimerkiksi koulutuksen tutkimusopintojen tai sivuaineopintojen yhteydessä. Toisaalta kyseiset opiskelijat ilmaisivat myös selkeästi, ettei heillä ollut teoreettisesta ja jonkinasteisesta käytännöllisestä tiedosta huolimatta vielä riittävää kokonaiskäsitystä opetussuunnitelman perusteiden määrittelemästä laaja-alaisesta osaamisesta, kuten oheinen esimerkki kertoo:

O11: "Sivuaineen osalta tohon laaja-alaiseen osaamiseen oon joutunu paljon kiinnittää huomiota... Ja mulle toi laaja-alaisen osaamisen käsite on nyt kovasti rakas. Mut mul on siis vaan yks sivuaineen näkökulma asiaan. Eli se vaatii vielä selkeesti laajempaa haltuun ottoa."

Opiskelijaesimerkistä käy ilmi, miten kokemus laaja-alaisen osaamisen ymmärtämisestä jossain tietyssä oppiaineessa laajentaa opiskelijan ymmärrystä myös siitä, miten vastaavanlainen osaamisen ei ole vielä rakentunut toisissa oppiaineissa. Opiskelijalla on näin itsesätelytietoa eli hän tiedostaa, mitä laajemman osaamisen hankkimiseksi täytyy tehdä. Edelleen osa opiskelijoista ymmärsi opetussuunnitelman perusteiden (POPS) määrittämiä opetuksen toteuttamisen ja oppimisprosessin tukemisen periaatteita, kuten oppilaiden kasvun, kehityksen ja osaamisen tukemisen sekä arvioinnin yleisiä periaatteita. Myös opetussuunnitelman perusteissa uutena määritellyt seitsemän laaja-alaisen osaamisen sisällöt ja tavoitteet olivat heille tuttuja. Kuitenkin useat opiskelijat kokivat erityiseksi haasteeksi ja kehittymiskohteeksi sen, miten he käytännössä osaavat huomioida samanaikaisesti oppiaineiden opettamisen ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin pyrkimisen, kuten alla olevat esimerkit kertovat:

O1: "Must tuntuu, et sen opetussuunnitelman käyttö ainekohtaisesti tuntuu paljon helpommalt, ku se, et mä alkaisin miettimään sitä kokonaisuutta. Vaikee miettii, et kaikki oppiaineet ja kaikki ne laajemmat tavoitteet linkittyis keskenään. Ne on jotenki haastavii, ku siin on aika monta palikkaa. Helposti keskittyy sit vaan niihin oppiaineisiin"

O5: "Ne laaja-alaiset osaamisjutut mietityttää tosissaan. Että miten ne linkittää näihin oppiainekohtasiin sisältöihin ja tavoitteisiin. Saatikka sitten kaikkiin niihin muihin opsin tavoitteisiin. Ni sitä pitäis sit itse kehittää."

Yllä olevista esimerkeistä käy ilmi, että opiskelijoilla oli teoreettista tietoa joistakin opetussuunnitelman oppiaineita laajemmista tavoitteista ja sisällöistä, mutta kehittämiskohteeksi koettiin nimenomaan tämän teoreettisen tiedon kokonaiskäsityksen muodostuminen ja edelleen tuon kokonaiskäsityksen ohjaaman opetuksen toteuttaminen käytännössä. Yleisesti voidaan todeta, että opiskelijat eivät ymmärtäneet opetussuunnitelmaa tavoitteellisena, sisällöllisenä ja pedagogisena kokonaisuutena, minkä on koettukin olevan käyttäjilleen haastavaa (ks. Vitikka & Krokfors 2010). Opiskelijoille ei ollut vielä opintojen maisterivaiheessa rakentunut korkeatasoisen opetussuunnitelmaosaamisen perustaa oppiaineita laajempien tietojen ja taitojen opettamisen ohjaamisesta. Näin heidän teoreettinen tietonsa ei ollut integroitunut käytännön kokemuksellisen tiedon eikä itsesätelytiedon kanssa yhteneväiseksi opetussuunnitelmaosaamiseksi.

Opetussuunnitelma oppiaineiden opettamisen ohjaajana

Opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamisesta kertovat ilmaisut painottuivat erityisesti oppiaineiden opettamisen teoreettiseen ymmärtämiseen. Opetussuunnitelma näyttötyi useimmille opiskelijoille nimenomaan oppiaineiden eli opetussuunnitelman erityistavoitteiden ja sisältöjen opettamisen ohjeistajana. Opiskelijat kertoivat varsin yleisesti hallitsevansa opetussuunnitelmaan pohjautuvan oppiaineiden opettamisen teoreettisesti, mutta he erosivat huomattavasti siinä, miten he kertoivat käyttävänsä opetussuunnitelmaa oppiaineiden opettamisen perustana, kuten seuraavat kaksi esimerkkiä osoittavat:

O8: "Harjottelu on ollu tän opsiosaamisen kannalta tosi tärkeä. Et tietty luennoilla saa sen teoreettisen pohjan, mut siel harjottelus sitä on joutunu oikeesti kohtaamaan sen opetuksen suunnittelun. Harjottelun ohjaajat on kehottanu siihen tutustumaan ja kun suunnittelee opetusta ni kattomaan opsista tavoitteita kaikkiin aiheisiin mistä tunteja pitää. Ja kylmä oon niinku kehittyne lukemaanki sitä ennen ku alottaa esimerkiks jonkun suunnitelmankin tekemist. Ni kattoo niit tavoitteit ja sisältöit mitä kuskakin oppiainees pitäis käydä läpi."

O14: "Kyllä mä teoriassa koen ymmärtäväni opsin just oppiaineiden opetuksen taustalla. Mut mä oon kokenu, et se opetusharjoittelu aika pitkälle on sitä, että luokan lehtori antaa oppitunnille sisällöt ja jopa ne oppikirjan sivut mitä siel käsitellään. Et ei siinä on ensinnäkään tarvinnu miettii opetussuunnitelma-asioita, vaan et nyt mul on nää sisällöt ja sit parhaas tapaukses viel menetelmätki on annettuna. Et se on vaan sit semmosta toteuttamista. Et sitä opetusta ei oo silleen ollu tarpeeks mahdollisuuttaan sitoo siihen opetussuunnitelmaan."

Yllä olevista esimerkeistä nähdään, mitä opetussuunnitelmaan perustuva oppiaineiden opettaminen edellyttää. Jälkimmäisen esimerkin opiskelija ymmärtää kyllä opetussuunnitelman olevan teoreettisesti opetuksensa perustana, mutta ei näe sen merkitystä käytännön toiminnassaan. Häntä ei ole ohjattu miettimään omaa opetustaan opetussuunnitelman näkökulmasta, eikä hän näin osaa integroida teoreettista, käytännöllistä eikä itsesäätelyyn liittyvää opetussuunnitelmatietoa toisiinsa. Puolestaan ensimmäisen esimerkin opiskelijaa on opetusharjoittelussa ohjattu tutustumaan oppiainekohtaiseen opetussuunnitelmaan. Näin hän myös ymmärtää ja osaa käyttää opetussuunnitelmaa oppiaineiden opettamisen perustana ja integroi näin teoreettista ja käytännöllistä tietoaan oppiaineiden opettamisesta (ks. Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Tynjälä 2004) pystyen myös säätelämään omaa tavoitteellista toimintaansa.

YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä artikkelissa on tarkasteltu sitä, millaista piakkoin luokanopettajaksi valmistuvien opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaaminen oli heidän itsensä kokemana. Tulosten

mukaan luokanopettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmaan liittyvän teoreettisen, käytännöllisen ja itsesäätelytiedon integroitumisessa opetussuunnitelmaosaamiseksi oli huomattavia eroja. Näistä eroista huolimatta kaikki opiskelijat osasivat kertoa opetussuunnitelmaosaamisestaan ja tiedostivat siihen liittyviä kehittymistarpeitaan. Kuitenkin opetussuunnitelmaosaamiseen liittyvän henkilökohtaisen mielensisäisen tiedon laatu vaikutti merkittävästi siihen, millaisia kehittymistarpeita opiskelijat kokivat osaamisessaan olevan. Mitä monipuolisempaa tämä opiskelijoiden mielensisäinen eli teoreettinen ja käytännöllinen opetussuunnitelmatieto oli, sitä paremmin he myös tiedostivat kehittymistarpeitaan ja osasivat arvioida opetussuunnitelmaosaamistaan sekä löysivät oma-aloitteisesti ja sujuvasti ratkaisuja sen kehittämiseksi. Näiden opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamisen voidaan sanoa olevan integroitumassa osaksi heidän omaa henkilökohtaista opettajuuttaan (ks. Byman & Kansanen 2008). Kun taas opiskelijoiden, jotka myös tiedostivat opetussuunnitelmaosaamistaan, mutta joiden teoreettinen ja käytännöllinen opetussuunnitelmatieto oli ohutta, kehittymistarpeet eivät olleet välttämättä linjassa opetussuunnitelman tarkoitusten kanssa. Opiskelijoiden asiantuntevan ja kokonaisvaltaisen opetussuunnitelmaosaamisen rakentuminen näytti siis olevan mahdollista omakohtaisesti koetun opetussuunnitelmaan liittyvän teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämisprosessien (integroitumisen) kautta. Koulutuksen aikana saadut kokemukset oman toiminnan tietoisesta tarkastelusta ja säätelystä auttoivat opiskelijoita myös edelleen rakentamaan asiantuntevaa ymmärrystä omista kehittämistarpeistaan (ks. Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Lehtinen & Palonen 2011) ja ohjaamaan mielekkäästi omaa opetussuunnitelmaosaamistaan edelleen tulevaa opettajan työtään varten.

Kun ajatellaan, että opetussuunnitelma toimii opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan kontekstina (ks. Kansanen ym. 2000) niin huolestuttavaa on, miten suuret erot tulevilla opettajilla on opetussuunnitelmaosaamisessaan. Opiskelijat ymmärsivät opetussuunnitelman perusteasiakirjan yhteiskunnallisena välineenä opettajan työn ja ajattelun ohjaamiseksi, mutta ymmärrys paikallisesta opetussuunnitelmaprosessista ja valmiudet siihen osallistumiseen olivat sen sijaan useimmilla opiskelijoilla varsin puutteelliset. Edelleen vain harvoilla opiskelijoilla oli selkeä ymmärrys opetussuunnitelman yleistavoitteiden merkityksestä opetuksen taustalla sekä käsitys opetussuunnitelmasta yleisten- ja erityistavoitteiden muodostamana pedagogisena kokonaisuutena (ks. Vitikka & Krokfors 2010). Tyypillistä oli, että opiskelijat tiesivät joitakin opetussuunnitelman oppiaineita laajemmista tavoitteista ja sisällöistä, mutta haasteena oli kokonaiskäsityksen muodostaminen näistä tavoitteista ja sisällöistä sekä niiden huomioiminen käytännössä. Sen sijaan opiskelijat hallitsivat yleisesti opetussuunnitelmaan pohjautuvan oppiaineiden opettamisen teoreettisesti, mutta he erosivat huomattavasti siinä, millaiseksi he kokivat opetussuunnitelman merkityksen oppiaineiden opettamisen perustana. Koulutus ei siis ole pystynyt tuottamaan kaikille tuleville opettajille samalla tavalla vahvaa opetussuunnitelmaosaamista opetus- ja kasvatustyötä tukemaan.

Seuraavat ääriesimerkit valaisevat edelleen tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden osaamisen vaihtelua. Toisessa ääripäässä on opiskelija, joka on opetushar-

joitteluisaan saanut ohjaajan tukemana harjoitella ja pohtia opetussuunnitelman käyttämistä opetuksen toteutuksen lähtökohtana. Hän on harjaantunut edelleen sivuaineopinnoissaan opetussuunnitelmaosaamisessaan ja valinnut opinnäytetyönsä aiheen niin, että opetussuunnitelmaan perehtyminen on ollut välttämätöntä. Hän myös kokee opetussuunnitelmaosaamisensa varsin monipuoliseksi, luottaa kykyihinsä toimia ja kehittyä tulevassa työssään ja edelleen tunnistaa myös kehittymistarpeitaan. Tietoisuus omasta osaamisesta tai sen puutteista liittyy näin monipuolisiin kokemuksiin asian teoreettisesta ja käytännöllisestä tarkastelusta sekä itsesätelytiedon omaksumiseen (vrt. Lehtinen & Palonen 2011; Tynjälä 2007; 2014). Kun taas opiskelijalla, jolla mikään edellä mainituista ei ole opintojen aikana toteutunut, eli hän ei ole omaksunut riittävästi teoreettista tietoa opetussuunnitelmasta eikä ole pystynyt muodostamaan kokemuksellista käytännön tietoa sen käytöstä, opetussuunnitelmaosaaminen on niukkaa. Hän tiedostaa myös epävarmuutta tietojensa ja taitojensa riittävydestä tulevassa opettajan työssään sekä motivaation puutetta opetussuunnitelmaosaamisensa kehittämiseen. Tämän perusteella hänen mahdolliset ajatuksensa opetussuunnitelmaosaamisen kehittämistä eivät välttämättä myöskään ole opetussuunnitelman tarkoitusten suuntaisia. Yhteenvedona voidaan todeta, että vain ensimmäisen esimerkin opiskelijalla on opettajaopintojen aikana kehittynyt korkeatasoinen opetussuunnitelmaosaamisen perusta, joka mahdollistaa myös opetussuunnitelmaan perustuvan pedagogisen ajattelun ja toiminnan (ks. Byman & Kansanen 2008). Edellä kuvattujen esimerkkien myötä voidaan myös kysyä, miten opetussuunnitelmaosaaminen kehittyminen ylipäättänsä asemoituu opettajankoulutuksen tarjoaman opetuksen sisällöllisiin tavoitteisiin (ks. Salminen & Annevirta 2014). Integratiivisen pedagogiikan periaatteiden myötä korkeatasoisen opetussuunnitelmaosaamisen kehittäminen pitäisi olla mahdollista jo opettajankoulutuksen aikana, kun opetussuunnitelman tarkoituksia pohtivia opiskelijoiden teoreettista, käytännöllistä ja itsesätelytietoa kehittäviä opiskeluelementtejä integroidaan toisiinsa koulutuksen aikana (ks. Tynjälä ym. 2011).

Tuloksia tarkastellessa tulee kuitenkin huomioida, että opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamisen kokemuksiin vaikuttaa tutkimuksen sijoittuminen opetussuunnitelman perusteiden uudistumisvaiheeseen, joten opiskelijat eivät ole päässeet tutustumaan uuden opetussuunnitelman tarkoituksiin opintojensa alusta saakka. Toisaalta opiskelu opetussuunnitelman perusteiden muutosvaiheessa on mahdollistanut luontevasti opetussuunnitelman perusteiden muutosprosessin ja uusien perusteiden kehittymisen seuraamisen. Lisäksi tulee ottaa huomioon, että vaikka tutkimukseen osallistujat suorittivat kandidaattivaiheen opintoja kolmen eri yliopiston tutkintovaatimusten mukaisesti, muiden yliopistojen opiskelijoiden kokemukset opetussuunnitelmaosaamisestaan saattaisivat olla erilaisia.

Toki voidaan pohtia, mitä on sellainen opetussuunnitelmaosaaminen, jotta se tukisi opettajan toimijuutta opetussuunnitelman tarkoitusten toteuttajana. Opetuksen kansallisen yhtenäisyyden nimissä on voitava olettaa, etteivät opettajankoulutukset tuota opetussuunnitelmaa koskevien valmiuksien kannalta merkittävästi erilaisia opettajia työelämään (Vitikka ym. 2012, 54; ks. myös Mikkola & Välijärvi 2014). Voidaan myös kysyä, onko ja voiko autonomisilla yliopistoilla ylipäättäen olla jokin yhteinen näkemys

siitä minkälaista opetussuunnitelmaosaamista opiskelijoiden tulisi opintojensa aikana saavuttaa. Tällainen tarkastelu on tärkeää tulevaisuuden opettajien yhteneväisen ja korkeatasoisen osaamisen kehittämiseksi.

LÄHTEET

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. 4§.
<http://www.finlex.fi>.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court.

Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Mahan, NJ: Erlbaum.

Byman, R. & Kansanen, P. 2008. Pedagogical Thinking in a Student's Mind: A conceptual clarification on the basis of self-determination and volition theories. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 603–621.

Eraut, M. 2004. Transfer of knowledge between education and workplace settings. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (toim.), *Workplace learning in context* London: Routledge, 201–221.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448–464.

Halinen, I. & Holappa, A-S. 2013. Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust – The case of Finland. Teoksessa W. Kuiper & J. Berkvens (toim.). *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. CIDREE Yearbook, 39–62.

Halinen, I., Holappa, A-S., Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 2/2013, 187–194.

Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J.M. 2014. Teacher involvement in curriculum design: need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of Curriculum Studies*, 46 (1), 33–57.

Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33.

Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajan työ muuttuvassa kouluorganisaatiossa. Teoksessa Collin, K., S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen. & Tynjälä, P. (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro Oy.

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

Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–43.

Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 40 (5), 417–431.

Kansanen, P. 1991. Pedagogical thinking: The basic problem of teacher education. *European Journal of Education*, 26 (3), 251–260.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.

Korkeamäki, R-L. & Dreher, M.J. 2011. Early literacy practices ant the Finnish core curriculum. *Journal of curriculum studies* 43 (1), 109-137.

Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. 2009. Opettajia muuttuvaan kouluun – tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen arviointia. *Kasvatus* 40 (3), 206–219.

Lehtinen, E., & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13(4), 24–42.

Lord, R.G., Diefendorff, J.M, Schmidt, A. M., & Hall, R.J. 2010. Self-Regulation at work *The Annual Review of Psychology* 61, 543–68. DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100314

Mikkola, A. 2016. Saatesanat. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten Tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Juva: PS-kustannus.
Mikkola, A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita.* Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–66.

Niemi, H. 2011. Educating Student Teachers to Become High Quality Professionals – A Finnish Case. *CEPS Journal*, 1 (1), 43–66.

Niemi, H. 2012. Relationships of Teachers' Professional Competences, Active Learning and Research Studies in Teacher Education in Finland. *Reflecting Education* 8 (2), 23–44.

Novak, J.D. & Gowin, D.B. 1998. *Learning how to learn.* Helsinki: Gaudeamus.

OKM 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja: Opettajankoulutusfoorumien ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:34.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Opetushallitus 2016. Opetussuunnitelma ja tuntijako. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako. Luettu 8.10.2016.

Peercy, M.M, Martin-Beltran, M. Silverman, R.D., Daniel, S. 2015. Curricular design and implementation as a site of teacher expertise and learning. *Teachers and teaching*, 21 (7), 867–893.

Salakari, H. 2010. Simulaattorikouluttajan käsikirja. Ylöjärvi: Eduskills Consulting.

Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus* 45 (4), 333–348.

Salminen, J. & Annevirta, T. 2016. Curriculum and Teachers' Pedagogical Thinking When Planning for Teaching. *European Journal of Curriculum Studies*, 3 (1), 387-406.

Thavikulwat, P. 2009. The architecture of computerized business gaming simulations. *Simulation & Gaming*, 35 (2), 242–269.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.

Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11–36.

Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154.

Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T, Kiviniemi U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* (42 (4), 302–315.

Tynjälä, P., Häkkinen, P. & Hämäläinen, R. 2014. TEL@work: Toward integration of theory and practice. *British Journal of Educational Technology*, 45 (6), 990–1000.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004, 18§. <http://www.finlex.fi>.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 44.

Vitikka, E. & Krokfors, L. 2010. Avauksia opetussuunnitelma-ajatteluun. *Didacta Varia*, 15 (1). Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. 2012. The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & S. Kallioniemi (toim.), *Miracle of Education : The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.

Vitikka, E., Salminen, J., & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetushallitus. Muistiot 2012:4. http://www.oph.fi/download/141692_Opetussuunnitelma_opettajankoulutuksessa.PDF. Luettu 1.8.2016.

Yurdakul, B. 2015. Perceptions of elementary school teachers concerning the concept of curriculum. *Educational Science: Theory and Practice*, 15 (1), 125–139.