

”Pitääkö kaiken aina muuttua?”

Luokanopettajien kokemuksia opetussuunnitelmauudistuksesta

Pro gradu -tutkielma  
Ella Mourujärvi  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajakoulutus  
Lapin yliopisto  
2018

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: "Pitääkö kaiken aina muuttua?": Luokanopettajien kokemuksia opetussuunnitelmauudistuksesta

Tekijä: Ella Mourujärvi

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ  Laudaturtyö  Licensiaatintyö

Sivumäärä: 95 sivua + 3 liitettä

Vuosi: 2018

### Tiivistelmä:

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää erään lappilaisen peruskoulun luokanopettajien kokemuksia paikallisesta opetussuunnitelmauudistuksen prosessista. Tutkimuksen taustalla on käsitys opetussuunnitelmasta opettajan työtä ohjaavana työvälineenä. Tutkimus on toteutettu opetussuunnitelmauudistukseen osallistuneiden opettajien näkökulmasta.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa tutkitaan kokemuksia fenomenografisen tutkimusmenetelmän mukaisesti. Tutkimuksen aineisto on kerätty yhden peruskoulun luokanopettajilta teemahaastatteluilla. Aineisto on analysoitu fenomenografista analyysiä soveltaen.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajien kokemukset voidaan jakaa paikallisen opetussuunnitelmauudistuksen prosessiin liittyviin sekä paikallisen opetussuunnitelman sisältöön liittyviin kokemuksiin. Opettajat kokemukset prosessista sekä paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä ovat negatiivisia. Sen sijaan opettajat suhtautuvat muutokseen positiivisesti, mutta uskovat sen olevan koulumaailmassa hyvin hidasta. Opetussuunnitelman uudistuksista opettajilla on enemmän erilaisia mielipiteitä. Lisäksi opettajat esittävät omat näkemyksensä sekä prosessin että opetussuunnitelman sisällön arvioinnista ja kehittämisestä.

### Avainsanat:

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, paikallinen opetussuunnitelma, opetussuunnitelmauudistus, fenomenografinen tutkimus, fenomenografinen analyysi

curriculum, local curriculum, curriculum renewal, phenomenographical research, phenomenographical analysis

### Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi   
(vain Lappia koskevat)

# Sisällys

1 Johdanto .....	3
2 Opetussuunnitelma .....	7
2.1 Opetussuunnitelman käsite .....	7
2.2 Opetussuunnitelman tehtävä .....	11
3 Opetussuunnitelman uudistaminen .....	12
3.1 Opetussuunnitelmauudistusten historia Suomessa .....	12
3.2 Opetussuunnitelmauudistus 2014 .....	14
4 Tutkimuksen metodologiset valinnat .....	19
4.1 Tutkimusongelma.....	19
4.2 Fenomenografinen tutkimusmenetelmä .....	21
4.3 Haastatteluaineiston kerääminen .....	25
4.4 Fenomenografinen analyysi .....	28
4.5 Tutkimuksen arviointi.....	35
5 Tulokset .....	37
5.1 Opettajien kokemukset prosessista .....	37
5.2 Opettajien kokemukset työskentelyvaiheesta .....	48
5.3 Opettajien kokemukset muutoksesta.....	61
5.4 Opettajien kokemukset uudistuksista .....	66
5.5 Opettajien kokemukset arvioinnista ja kehittämisestä .....	79
6 Pohdinta.....	84
Lähteet .....	91
Liitteet.....	96

## 1 Johdanto

Koulun toimintaa ohjaavat monet lait ja säädökset, joista merkittävimpänä on opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma on nimensä mukaisesti suunnitelma siitä, miten opetus järjestetään. Opetushallitus laatii ja hyväksyy valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jonka perusteella kunnat laativat oman kuntakohtaisen eli paikallisen opetussuunnitelman (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013, 187). Lisäksi koulut voivat laatia oman koulukohtaisen opetussuunnitelman.

Suomen ensimmäinen opetussuunnitelma on otettu käyttöön maalaiskouluissa vuonna 1925 (Rokka 2011, 31). Sen jälkeen suomalainen koulujärjestelmä on muuttunut kansakoulun kautta peruskouluksi, jolloin myös opetussuunnitelma on muuttunut vastaamaan koulutuksen tarpeita. Opetussuunnitelman perusteita on uudistettu tasaisesti noin kymmenen vuoden välein, joista uusin, on hyväksytty opetushallituksessa vuonna 2014 ja otettu käyttöön syksyllä 2016.

Opetussuunnitelman perusteiden uudistamiselle on useita syitä. Edellisen kerran vuonna 2004 toteutetun opetussuunnitelmauudistuksen taustalla oli lainsäädännöstä johtuva muutos, jonka mukaan peruskoulua ei enää jaettu ala- ja yläasteisiin (Rokka 2011, 180). Näin ollen yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen oli kyseisen opetussuunnitelman keskeinen pedagoginen uudistus.

Viimeisimmän uudistuksen taustalla on ajatus siitä, että koulutuksen tulee vastata peremmin yhteiskunnan tarpeisiin (Uusikylä & Atjonen 2005, 52). Maailma muuttuu hyvin nopeasti ja koulun tulisi pyrkiä pysymään mukana muutoksessa. Koululaitos on kuitenkin hidas muuttumaan ja uusien asioiden käyttöönotto vie aikaa. Koulussa tapahtuvat muutokset puhuttavat ihmisiä paljon, sillä osa ihmisistä on

edelleen sitä mieltä, että koulun tulisi säilyttää perinteinen muotonsa ja asemansa, kun taas toiset ajattelevat koulun liian jämähtäneenä laitoksena.

Opetussuunnitelman perusteet ja sen uudistaminen ovat valtion ohjaama tapa kehittää koulutusta Suomessa. Opetussuunnitelman merkitys maailmallakin mainetta keränneen suomalaisen koulutusjärjestelmän erinomaisuuteen on selvästi kiistaton (Schwab 2016, 176). Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet takaavat tasa-arvoisen koulutuksen riippumatta siitä, missä päin Suomea oppilas asuu tai millaisessa koulussa hän opiskelee tai kuka on hänen opettajansa.

Opetussuunnitelma on yksi opettajan tärkeimmistä työkaluista ja työtä ohjaavista tekijöistä (Nurmi 1989, 181). Siksi onkin ensiarvoisen tärkeää, että opetussuunnitelmaa ja sen uudistamista käsitellään jo opettajankoulutuksessa, kuin myös jo uraa tehneiden opettajien täydennyskoulutuksessa. Opettajat tulevat myös ottaa mukaan paikalliseen opetussuunnitelmauudistuksen prosessiin. Heillä on kuitenkin usein arvokasta asiantuntemusta paikallisista oloista sekä oppilaista.

Tutkimukseni lähti liikkeelle seurattessani sisäpiiristä paikallisen opetussuunnitelmauudistuksen prosessia eräässä lappilaisessa peruskoulussa. Opetussuunnitelmauudistus herätti paljon keskustelua koulujen sisäpuolella, kuin myös niiden ulkopuolella. Vaikka prosessia voitaisiin käsitellä monen eri osapuolen näkökulmasta, itseäni kiinnostaa kuitenkin eniten tulevana opettajana se, miten opettajat kokevat tämän prosessin.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia erään lappilaisen peruskoulun luokanopettajilla on opetussuunnitelmauudistuksen prosessista. Tutkimus on menetelmältään laadullinen, tarkemmin ottaen fenomenografinen tutkimus. Pyrin löytämään vastauksen tutkimusongelmaan analysoimalla aineistoa

fenomenografisen analyysin keinoin. Aineisto on kerätty yhden peruskoulun luokanopettajilta teemahaastattelulla.

Tutkimuksen alkuvaiheessa olin hyvin lähellä tutkimuksen kohteita, jolloin tutkijan aseman löytäminen ja omien kokemusten ja käsitysten pois sulkeminen oli vaikeaa. Minun täytyi ottaa ajallisesti etäisyyttä aineistoon, minkä jälkeen sen käsittely tuntui huomattavasti helpommalta. Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää kovinkaan laajasti, mutta toivon niistä olevan hyötyä seuraavan kerran, kun kyseisen peruskoulun opetussuunnitelmaa uudistetaan.

## 2 Opetussuunnitelma

### 2.1 Opetussuunnitelman käsite

Opetussuunnitelman käsitettä on vaikea rajata tai määritellä yksiselitteisesti, sillä se on aina aikaan ja paikkaan sidottu (Uusikylä & Atjonen 2005, 50). Konttinen, Suortti ja Väyrynen (1980, 12-13) ovat päätyneet sellaiseen lopputulokseen, että mahdollista on vain opetussuunnitelman kuvaileminen erilaisista lähtökohdista käsin. Opetussuunnitelman määrittely ei suinkaan ratkaise opetussuunnitelman ongelmia, vaan se tarjoaa vain perspektiivejä ongelmien tarkasteluun (Stenhouse 1975, 1). Omassa tutkimuksessani opetussuunnitelman määrittelyn lähtökohtana on sen merkitys opetuksen järjestämisessä.

Opetussuunnitelman käsitteen historia alkaa 1800-luvulta, jolloin Herbart (1776–1841) muodosti opetusopin jakaen sen opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin. Suomessa Soininen (1860–1924) otti 1900-luvun alussa ensimmäisenä käyttöön vastaavan opetussuunnitelman käsitteen omassa opetusopin teoksessaan. Opetussuunnitelman käsitettä käytettiin aluksi kansakoulua varten laadituissa suunnitelmissa eikä sitä käytännön opetustyössä tunnettu kuin vasta 1920-luvulla käsitteen yleistyessä. (Vitikka 2009, 50.) Suomalaisen opetussuunnitelman taustalla ovat saksalaisen henkietieteelliseen suuntaukseen kuuluvan didaktiikan ja angloamerikkalaisen curriculum -suuntauksen didaktiset piirteet sekä saksalaista alkuperää oleva herbartilainen lehrplan -ajattelu (Saarinen 2016, 9). Näiden koulukuntien johdosta suomalaiset opetussuunnitelmat ovat kautta aikojen sisältäneet sekä hallinnollista että pedagogista sisältöä.

Vitikka (2009, 53) on osuvasti todennut väitöskirjassaan, että näkemys opetussuunnitelmasta riippuu aina hyvin pitkälti määrittelijän näkökulmasta. Opetussuunnitelman moniulotteisuuden hahmottamiseksi ja oman näkemyksen muodostamiseksi on kuitenkin hyvä tuntea opetussuunnitelman eri tasojen kuvaukset.

Opetussuunnitelman kuvaaminen voidaan karkeasti jakaa kahteen näkökulmaan. Ensinnäkin opetussuunnitelma on nähty historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin sitoutuvana kouluinstituution toiminnan ohjaamisen välineenä. Toisekseen opetussuunnitelma on nähty toiminnallisena, opettajan työvälineenä toimivana dokumenttina. (Atjonen 1993, 15; Kosunen 2002, McKernan 2008, 4; Rinne 1984, 95–101.) Oman tutkimusongelmani ratkaisemiseksi tarkastelen opetussuunnitelmaa enemmän opetuksellisena työvälineenä kuin yhteiskunnallisena tai poliittisena ohjausvälineenä.

Opetussuunnitelmaa on pyritty määrittelemään myös erilaisten tasojen näkökulmasta. Opetussuunnitelma voidaan jakaa esimerkiksi etukäteissuunnitelmaan, toteutettuun opetussuunnitelmaan ja oppilaiden kokemaan opetussuunnitelmaan. Toisaalta opetussuunnitelma voidaan jakaa valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, kunnan opetussuunnitelmaan, opettajan laatimaan opetussuunnitelmaan ja oppilaan kokemaan opetussuunnitelmaan. (Huusko 1999; Lahdes 1981; Uusikylä & Kansanen 1988.) Yhteistä näille tasojaotteluille on opetussuunnitelman jakaminen vielä kirjoitettuun ja toteutettuun opetussuunnitelmaan.

Opetussuunnitelmauudistus koskee sekä valtakunnallista että paikallista opetussuunnitelmaa, mutta koska tutkimukseni keskittyy yhteen kouluun ja siellä tapahtuvaan opetussuunnitelmauudistuksen prosessiin, korostuu siinä kunnan opetussuunnitelman taso. Lisäksi tutkimukseni on rajattu tarkastelemaan opetussuunnitelmauudistuksen prosessia opettajien näkökulmasta, jolloin oppilaiden kokeman opetussuunnitelman taso jää kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle.



Opetussuunnitelman tasojaotteluun liittyy myös piilo-opetussuunnitelman käsite. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan suunnittelemattomia ja ilman opettajan ohjausta saatuja oppimiskokemuksia. Piilo-opetussuunnitelma sisältää koulun toimintakulttuurin ja opetuksen ulkoiset järjestelykysymykset, oppilaiden ja opettajien väliset suhteet sekä oppilaiden keskinäiset suhteet. (Huusko 1999, 104; Jackson 1968; Meri 1992, 54-54; Shulman 1986, 8.) Vaikka piilo-opetussuunnitelmasta ei ole olemassa kirjallista asiakirjaa, on sen merkitys opetuksen toteuttamisen kannalta yleisesti tunnustettu ja siihen myös kiinnitetään huomiota opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa.

Näin ollen koulutyöskentelyssä voidaan erottaa kaksi erilaista toimintasuunnitelmaa, jotka ilmenevät samanaikaisesti opetuksessa. Ensimmäinen on virallinen, opetusta ohjaava, opetussuunnitelma. Toinen suunnitelma on lähempänä piilo-opetussuunnitelmaa, jolloin se sisältää opetuksen organisoinnin, vuorovaikutustilanteet ja sosiaaliset sekä auktoriteettisuhteet. Ensimmäinen suunnitelma on kirjoitettu, mutta toinen suunnitelma toteutuu erilaisina koulun toiminnan sääntöinä ja periaatteina, joista vain osa on julkilausuttua. (Vitikka 2009, 51.) Piilo-opetussuunnitelmasta puhutaan jo opettajaopintojen ja siihen liittyvien harjoitteluiden aikana. Siitä huolimatta sen haltuunotto voi viedä aikaa, sillä jokaisella koululla on omat erityispiirteensä ja käytäntönsä.

Eräs opetussuunnitelman tasoihin perustuva näkökulma jakaa opetussuunnitelman ideaaliseen, formaaliin, havaittuun, operationaaliseen sekä kokemukselliseen opetussuunnitelmaan (McNeil 1985, 87–88). Ideaalinen opetussuunnitelma on erilaisten komiteoiden ja yhteisöjen näkemys siitä, millainen opetussuunnitelman tulisi olla. Se sisältää useimmiten erilaisten arvojen ja ideologioiden mukaisia ehdotuksia ja korostaa niiden mukaista opetusta. Formaali opetussuunnitelma on valtion tai paikallisten valtuustojen laatima opetussuunnitelma ja se on

hallinnollinen näkemys siitä, mitä opetuksen tulee sisältää ja mihin sen tulee pyrkiä. (Vitikka 2009, 53.) Oman tutkimuksen taustalla on formaaliin opetussuunnitelmaan perustuva näkökulma, sillä myös tutkimuksessani käsiteltävän paikallisen opetussuunnitelman taustalla on Opetushallituksen valtakunnallinen opetussuunnitelma.

Havaittu opetussuunnitelma on opettajien tulkinta formaalista opetussuunnitelmasta eli heidän näkemyksensä siitä, mitä opetussuunnitelma tarkoittaa käytännössä. Operationaalinen opetussuunnitelma on se, jota toteutetaan koulussa. Operationaalisen ja havaitun opetussuunnitelman välillä on havaittu usein ristiriitaisuuksia eli opettajat usein havaitsevat opetussuunnitelman toisin kuin toteuttavat sitä. Kokemuksellinen opetussuunnitelma muodostuu siitä, miten oppilaat kokevat operationaalisen opetussuunnitelman. (Vitikka 2009, 53.) Myös operationaalisen ja havaitun opetussuunnitelman tasot tulevat esille tutkimuksessani haastatteluun osallistuvien opettajien kertoessaan omia kokemuksiaan opetussuunnitelman toteuttamisesta.

Erilaisia tasoerotteluja voidaan kuvata yksinkertaistetusti opetussuunnitelman jakamisella viralliseen ja toiminnalliseen opetussuunnitelmaan. Virallinen opetussuunnitelma on kirjoitettu dokumentti, jossa määritellään opetuksen päämäärät ja tavoitteet sekä opetuksen toteuttamiseen liittyvät periaatteet. Toiminnallinen opetussuunnitelma on kirjoittamaton, opettajille opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvien olettamusten muodostama viitekehys. (Atjonen 1993, 106–106; Malinen 1985,42.) Vaikka toiminnallinen opetussuunnitelma perustuu pitkälti viralliseen opetussuunnitelmaan, vaikuttavat siihen myös muut virikkeet, kuten käytössä olevat opetusmateriaalit.

Viralliseen ja toiminnalliseen opetussuunnitelmaan jaotteluun liittyen opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella myös formaalin ja informaalin opetussuunnitelman näkökulmasta. Formaali opetussuunnitelma sisältää muodolliset aktiviteetit

eli oppitunnit, jotka on jaksotettu ja aikataulutettu opetuksen toteuttamiseksi. Informaali opetussuunnitelma sisältää kaiken oppituntien ulkopuolelle jäävän toiminnan. Informaalia opetussuunnitelmaa ei voi sulkea pois koulun toiminnasta, koska sen piiriin sisältyvällä toiminnalla on opiskelun ja oppimisen kannalta vähintään yhtä tärkeä merkitys kuin formaalilla toiminnalla. (Kelly 2004, 7.) Informaali opetussuunnitelma jää helposti formaalin opetussuunnitelman varjoon, joten opettajien tulisi kiinnittää siihen tietoisesti huomiota.

## 2.2 Opetussuunnitelman tehtävä

Opetussuunnitelma on osa opetuksen ohjausjärjestelmää eli se toimii opettajan työtä ohjaavana asiakirjana. Muita ohjausjärjestelmän valtakunnallisia osia ovat perusopetuslaki ja –asetus sekä valtioneuvoston asetusta opetuksen yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta. (Vitikka 2009, 65-66.) Näiden valtakunnallisten osien lisäksi opetuksen ohjausjärjestelmään vaikuttavat opettajien tekemä opetus- ja kasvatustyö, yliopistojen järjestämä opettajankoulutus sekä kustantajien tarjoamat oppimateriaalit.

Opetuksen ohjauksen lisäksi opetussuunnitelmalla on myös pedagoginen tehtävä. Pedagoginen ohjaus perustuu ajanmukaisuuden vaatimukseen ja oppimista koskevan tutkimustiedon lisääntymiseen ja kehittymiseen. Koulun on siis kehitettävä pedagogisten mallien rinnalla, sillä koulu ei voi toimia ainoastaan pitkäaikaisen ja perinteisten toimintatapojen ja mallien mukaisesti. Opetussuunnitelman avulla pyritään kehittämään myös opettajien pedagogista ajattelua. (Vitikka 2004, 77.) Tästä johtuen opettajien osallisuutta opetussuunnitelmauudistuksen prosessiin on lisätty uusimman uudistuksen osalta aivan ennen näkemättömässä mittakaavassa.

### 3 Opetussuunnitelman uudistaminen

#### 3.1 Opetussuunnitelmauudistusten historia Suomessa

Suomalaisen koululaitoksen ensimmäisenä opetussuunnitelmana voidaan pitää maalaiskoulun opetussuunnitelma vuodelta 1925 (Rokka 2011, 21). Se koostui alakansakoulun ja yläkansakoulun yleisistä perusteista, joihin kuuluivat tarkoitus, edellytykset sekä yhteydet käytännön elämään. Alakansakoulun osalta siinä esitettiin opetusaineiden yleisiä tavoitteita, toteutusperiaatteita sekä tuntijako. Yläkansakoulun osalta määriteltiin oppiainekohtaiset tavoitteet ja tunti jako sekä hyvin tarkasti kansakoulun yhteys käytännön elämään.

Kansakoulun yläkoulussa oli käytössä ainejakoinen opetussuunnitelma vuonna 1952. Ainejakoisuus perustui ajatukseen, että jokaisella oppiaineilla on oma loogikkansa ja etenemisjärjestyksensä. Ongelmaksi havaittiin kuitenkin se, että oppilaat eivät hahmota kokonaisuuksia tai ymmärrä asioiden merkitystä. Näin ollen ainejakoinen opetussuunnitelman rinnalle otettiin käyttöön keskitetty opetussuunnitelma, jonka teoreettinen pohja on sama kuin ainejakoisella opetussuunnitelmalla, mutta oppiaineita on yhdistetty oppiaineryhmiksi. (Vitikka 2009, 59.) Tämä on mielenkiintoinen ratkaisu, joka on hyvä muistaa, kun nykyään pohditaan ainejakoisuuden tarpeellisuutta ja opetuksen järjestämistä ilmiöpohjaisesti.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa vuonna 1970 erotettiin selkeästi toisistaan kirjoitettu ja toteutettu opetussuunnitelma sekä opetussuunnitelman eri elementit (Rokka 2011, 22). Vaikka integraatiosta puhuttiin jo edellisessä opetussuunnitelmassa, tässä annettiin jokaisen vuosiluokan osalta esimerkkejä peruskoulun integroiduksi opetussuunnitelmaksi. Opetussuunnitelmakomitean ensimmäinen

mietintö korosti selkeästi oppiaineiden välistä integraatiota, kun taas toinen mietintö korosti entisestään oppiaineiden sisäisiä ja oppiaineiden välisiä rajoja.

Kouluhallitus määritteli peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuonna 1985. Silloin periaatteena oli, että kouluhallitus antaa opetussuunnitelman laadintaa koskevat yleiset ohjeet eli opetussuunnitelman perusteet, joiden mukaisesti kunnat ja koulut laativat omat paikalliset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelman perusteet rakentui opetussuunnitelman luonnetta ja laatimista koskevia ohjeita ja periaatteita, joihin sisältyivät tuntijako, oppilasarviointi, oppilaanohjaus sekä tuki- ja erityisopetusta koskevat ohjeet sekä oppiaineiden oppimäärän kuvauksesta. (Vitikka 2009, 63-64.) Tämä on siis ensimmäinen opetussuunnitelma, jossa opettajat ovat olleet mukana.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus oli merkittävä vaihe peruskoulu-uudistuksen historiassa (Rokka 2011, 26). Silloin opettajien asiantuntemusta haluttiin hyödyntää entistä enemmän ja pedagoginen päätösvalta siirrettiin paikalliselle tasolle. Tässä vaiheessa otettiin käyttöön myös koulukohtaiset opetussuunnitelmat sekä oppilaiden yksilölliset opintosuunnitelmat.

Vaikka opettajat ovat olleet mukana myös vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksessa, on sen osalta palattu keskusjohtoisempaan säätelyyn ja ohjaukseen (Rokka 2011, 32). Tässä opetussuunnitelmassa opetuksen sisällöt määriteltiin huomattavasti tiukemmin kuin edellisessä opetussuunnitelmassa. Muutoksen suunta ei ollut kaikkien mieleen ja uusi opetussuunnitelma jakoi mielipiteitä laidasta toiseen.

Rakenteeltaan opetussuunnitelmat ovat säilyneet melko samanlaisina. Alkuaikojilta tuttu opetussuunnitelman kaksiosainen rakenne on jatkunut myös vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmissa, tosin yksissä kansissa (Vitikka 2009,

64). Kaikissa näissä opetussuunnitelmissa on aluksi esitetty yleisiä periaatteita koskien arvoja, kasvatustavoitteita ja oppimiskäsitystä, jonka jälkeen esitellään oppiainekohtaiset tavoitteet, sisällöt sekä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa myös arvioinnin kriteerit.

### 3.2 Opetussuunnitelmauudistus 2014

Opetushallitus on perustellut uusinta opetussuunnitelmauudistusta koulua ympäröivän maailman sekä lainsäädännön muutoksella (Opetushallitus 2014b, 8-9). Yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittava osaaminen ja sivistyksen sisältö on muuttunut, joten koulutuksen on vastattava näihin muutostarpeisiin hyvissä ajoin eli jo esi- ja perusopetuksesta lähtien. Uudistamisessa on tarpeen pohtia opetuksen sisältöä, pedagogiikkaa sekä koulun toimintakulttuuria.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden keskeisimpiä muutoksia ovat uusi oppimiskäsitys, arvoperusta ja toimintakulttuuri, huomion kiinnittäminen oppimiseen ja opettamiseen, opetussuunnitelman rakenne, pääpaino opetuksen tavoitteissa, arviointikriteerit, yleistavoitteena laaja-alainen osaaminen sekä ilmiöoppiminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet (Nissilä 2015, 22-23). Uusi oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia ja vastuullisuutta, oppimisen vuorovaikutuksellisuutta, oppimisen iloa ja motivaatiota sekä ongelmanratkaisutaitoja. Vaikka oppiminen on yhteisöllistä, tarkastellaan sitä yksilöllisen oppilaan edellytysten kannalta. Toimintakulttuurin keskiössä ovat oppiva yhteisö, jonka tavoitteena on edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestävä elintapaa. (Opetushallitus 2014a, 17, 26.)

Oppiainesisällöt on jaettu uusimmassa opetussuunnitelmassa vuosiluokkakokonaisuuksiin 1-2, 3-6 ja 7-9 (Opetushallitus 2014a). Luokilla 7-9 opiskellaan erikseen biologiaa, maantietoa, fysiikkaa, kemiaa ja terveystietoa, mutta luokilla 1-6 nämä oppiaineet ovat yhdistetty yhdeksi ympäristöopiksi. Uusina oppiaineina ruotsin kieli alkaa 6. luokalla ja yhteiskuntaoppi 4. luokalla. Lisäksi valinnaiset oppiaineet aloitetaan jo 3. luokalla. Pääpaino on kuitenkin opetuksen tavoitteissa, sillä sisällöistä on määritelty vain keskeiset kohdat. Arviointikriteerejä on kehitetty niin, että jokaiselle tavoitteelle on määritelty sitä koskeva kriteeri.

Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostama kokonaisuutta, jotka ovat tavoitteina kaikissa oppiaineissa ja kaikilla vuosiluokilla (Opetushallitus 2014a, 20). Nämä seitsemän laaja-alaisen osaamisen tavoitetta ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintätekniikan osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Opetuksessa otetaan käyttöön uudenlainen ilmiölähtöisyys sekä oppiainerajat ylittävät eli monialaiset oppimiskokonaisuudet. Jokainen oppilas opiskelee vähintään yhden monialaisen oppimiskokonaisuuden vuosittain.

Uusimman opetussuunnitelman arvoperusta korostaa oppilaan ainutlaatuisuutta ja oikeutta hyvään opetukseen (Opetushallitus 2014a, 15). Sen mukaan perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle ja se edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Arvoperustan mukaisesti kulttuurinen moninaisuus nähdään rikkautena ja painotetaan kestävän elämäntavan välttämättömyyttä.

Uuden opetussuunnitelman käyttöönotto on opettajille prosessi, joka vaatii aikaa, epävarmuuden sietämistä ja harjoittelua. Opetussuunnitelman perusteiden yleis-

nen osa koskettaa ja velvoittaa koko kouluyhteisöä. Se sisältää monia konkreettisia keinoja, välineitä ja vaateita oppimisen ja opettamisen monipuolistamiseen. Yleisen osan koko koulutyötä läpileikkaavat suuntaviivat ja raamit luovat myös perustan, jolle uudet oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt rakentuvat. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 11.) Jotta uuden opetussuunnitelman mukainen koulu voisi tulla todeksi opettajien työssä ja työyhteisössä, täytyy tavoitteet tuntea ja löytää yhdessä ne keinot, joilla tavoitteet muuttuvat elettäviksi koulutyön arjeksi.

Oppivan yhteisön ja koulun toimintakulttuurin kehittämiseen tarvitaan tietoisuutta, aikaa ja ajattelua, riittävästi reflektointia, selkeä yhteinen suunta, yhteistyötä tukeva ilmapiiri, vuorovaikutusta sekä arjessa sitoutumista. Kaikkien perusopetuksessa toimivien tulee olla tietoisia opetus- ja kasvatustyön tavoitteista. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 25.) Jotta opetussuunnitelma toimisi opettajan työtä ohjaavana välineenä, tulee heillä olla mahdollisuuksia ja aikaa sekä opetussuunnitelman perusteisiin perehtymiselle, että sen sisältöjen itsenäiselle ja yhteisölliselle prosessoinnille. Lisäksi ajattelu- ja toimintatapojen muutos vaatii reflektoinnin omaksumista osaksi opettajan työtä ja koulun toimintaa.

Pelkästään tavoitteiden asettaminen ei suinkaan riitä toiminnan muuttamiseksi, vaan kaikkien tulee myös ymmärtää ja hyväksyä asetettu tavoite. Työtehtäviin ja -yhteisöön sitoutuminen perustuu sekä kognitiivisiin että affektiivisiin tekijöihin, joten virallisten tavoitteiden lisäksi ihmisen toimintaa ohjaavat myös tunnetasolla koettu tyytyväisyys ja ihmisten väliset sosiaaliset suhteet. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 31.) Siksi onkin ensiarvoisen tärkeää huolehtia työyhteisön hyvinvoinnista ja sen yhteistyötä tukevasta ilmapiiristä.

Toimiva vuorovaikutus ilmenee monin eri tavoin ja sen on kaikkien työntekijöiden vastuulla. Myös ristiriidat ja konfliktit ovat normaali osa oppivan yhteisön toimintaa ja niitä pitää osata käsitellä. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 38.) Opetussuun-



nitelman uudistaminen koettelee varmasti työyhteisöä ja arjessa yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen punnitaan päivittäin. Onnistuminen vaatiikin useita toistoja, virheiden sietämistä ja joskus myös itseensä patistamista.

Opetussuunnitelman kehittämistä pidetään tärkeänä, mutta siinä on havaittu myös ongelmia. Malisen (1974) mukaan yleiseksi ongelmaksi on muodostunut se, ettei kehittämiselle on selkeitä suuntaviivoja ja että opetussuunnitelmalta puuttuu selvä teoreettinen rakenne. Näitä ongelmia voidaan pyrkiä ratkaisemaan käyttämällä tiettyjä periaatteita suunnittelutyön perustana. (Malinen 1974, 16-17.) Ensiksi opetussuunnitelma on hyvä jäsentää erikseen keskushallintotasolle, kunnan ja koulun tasolle sekä luokan tasolle. Toiseksi suunnittelutyötä on hyvä tehdä mahdollisimman paljon siellä, missä suunnitelmaa myös toteutetaan. Kolmanneksi yleisessä suunnittelussa päätetään lähinnä yhteiset tavoitteet, kun taas metodit jätetään ratkaistavaksi varsinaisten opetustilanteiden suunnitteluun. Neljänneksi yhteiskuntapoliittisiin ja pedagogisiin tavoitteisiin perustuvan suunnittelun avulla on varmistettava yhteiset yhteiskunnassa toimimisen edellytykset. Lisäksi suunnittelun avulla taataan yksilöllinen persoonallisuuden kehittymisen mahdollisuudet ja kehittymisen tukeminen.

Malinen (1974, 17) on lisäksi esittänyt varsinaiseen kehittämistoiminnan toteutukseen liittyviä periaatteita. Ensiksi suunnittelun eri vaiheet on pyrittävä jäsentämään niin selvästi, että ne ovat mahdollisia toteuttaa käytännössä. Toiseksi on pyrittävä luomaan sellainen yleinen asennoituminen, että aktiivinen osallistuminen suunnittelutyöhön on kaikille oleellinen osa koulun toimintaa. Kolmanneksi organisaatio on järjestettävä niin, että suunnittelu on suoritettavissa hyvin ja tarvittaessa sitä on muutettava tilanteen mukaan. Neljänneksi koulun toiminta on saatava tavoitteista käsin suunnitelluksi eli tavoitteista on keskusteltava, niille on pyrittävä löytämään konkreettisia esittämistapoja sekä niiden toteuttamista on pystyttävä arvioimaan. Viidenneksi opetussuunnitelman sisältöä ei tule sitoa sen

enempää kuin on välttämätöntä ja sen lisäksi on varmistettava, että opetussuunnitelman jatkuva kehittäminen on mahdollista. Kuudenneksi on hyvä selventää millä tavalla opetussuunnitelmaa arvioidaan.

## 4 Tutkimuksen metodologiset valinnat

### 4.1 Tutkimusongelma

Tutkimukseni aiheena on opettajien kokemukset opetussuunnitelmauudistuksen prosessista. Aihe on ajankohtainen, sillä uusin opetussuunnitelma on otettu käyttöön viime syksynä. Vaikka uudessa opetussuunnitelmassa olisi paljon mielenkiintoista tutkittavaa, olen kuitenkin rajannut tämän tutkimuksen käsittelemään opetussuunnitelmauudistuksen prosessia yhdessä peruskoulussa.

Tutkimuskysymykseni on, millaisia kokemuksia erään lappilaisen peruskoulun luokanopettajilla on opetussuunnitelmauudistuksen prosessista. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä luokanopettajien kokemuksista. Olen kiinnostunut opetussuunnitelmasta ja sen uudistusprosessista siksi, että opetussuunnitelmaa pidetään yhtenä opettajan tärkeimmistä työvälineistä ja opettajat ovat mukana paikallisen opetussuunnitelman uudistamisessa.

Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne ja Paavilainen (2013, 42) ovat tehneet tärkeän havainnon, että varsinkin aloittelevan tutkijan tutkimusongelma voi olla sisäisesti ristiriitainen. Heidän mukaansa tutkija on voinut perustella tutkimuksen tarpeellisuuden yhteiskunnallisella vaikuttavuudella tai tieteellisen tiedon puutteella, mutta siitä huolimatta he kysyvät aineistolta kysymyksiä, joiden taustalla on selkeästi henkilökohtaisempi ja inhimillisempi uteliaisuus. Toinen ongelma voi olla se, että tutkijalla voi olla sellaisia tutkimusta koskevia toiveita tai tavoitteita, joita hän ei kirjoita julki, mutta jotka siitä huolimatta ohjaavat tutkijan ajattelua. Olen myös itse kamppailut näiden ongelmien kanssa, sillä vaikka kuinka pyrin perustelemaan tekemäni valintoja, on kaikkien ajatteluun ja valintojen tekemiseen vaikuttavien tekijöiden tunnistaminen vaikeaa.

Tutkimusongelman asettamiseen vaikutti varmasti myös oma henkilökohtainen uteliaisuus sekä kokemukseni työyhteisön jäsenenä. Olin ollut aikaisemmin mukana tiimeissä tehtävässä suunnittelutyössä ja tutkimusprosessia aloittaessani ja aineistoa kerätessäni olin mukana ottamassa uutta opetussuunnitelmaa käyttöön. Lisäksi sain kesän aikana tehtäväkseni tarkistaa paikallisen opetussuunnitelman kieliasu sekä tehdä siihen opetushallituksen määräämät korjaukset. Vaikeltelin jos väittäisin, että suhtautumiseni ja asenteeni tutkimusaihetta kohtaan olisivat täysin objektiiviset. Siitä syystä minun täytyikin ottaa hieman etäisyyttä aiheeseen ja antaa ajatusteni tasoittua.

Tieteellisen tutkimuksen näkökulmalla tarkoitetaan niitä oletuksia ja rajoituksia, joiden varassa aihetta tutkitaan. Tutkimuksella on usein sekä teoreettinen näkökulma, joka liittyy tutkimuksen tiettyyn teoreettiseen ja aiemman tutkimuksen pohjalta perusteltuun ymmärtämistapaan, että metodologinen näkökulma, joka syntyy tietoon liittyvistä oletuksista, tutkimusasetelmasta, aineistosta ja analyysitavoista. (Ronkainen ym. 2013, 75). Näkökulman määrittäminen ei ole aina ihan yksinkertaista, sillä helposti ajatellaan puhekielisesti, että näkökulmalla tarkoitetaan jonkun henkilön näkökulmaa. Tämän ajattelun mukaisesti tutkimukseni aihetta voitaisiin tarkastella esimerkiksi opettajien, oppilaiden, vanhempien tai vaikka rehtorin näkökulmasta.

Itselleni näkökulman selittäminen vertauskuvan avulla auttoi ymmärtämään käsitettä paremmin. Näkökulma on kuin silmälasit, joiden läpi tutkimusta katsellaan. Ne täytyy asettaa johonkin tiettyyn paikkaan, jolloin niiden läpi katsotaan tietystä suunnasta. Kaikkea aiheeseen liittyvää ei siis voida nähdä yhtä aikaa, vaan jotain jää piiloon. Myös silmälasien kehykset rajaavat sen, mitä aiheesta tarkastellaan ja mitä ei.

Toteutan tutkimukseni opettajien kokemusten näkökulmasta. Opettajat ovat tärkeä osa opetussuunnitelmaa, sillä opettajan työn kautta kirjoitettu opetussuunnitelma muuttuu toteutetuksi opetussuunnitelmaksi. Lisäksi opettajilla on vahva opetukseen liittyvä asiantuntemus, jota tulee hyödyntää oppimisen tukemisessa ja edistämisessä (Uusikylä & Atjonen 2005, 63). Tätä asiantuntijuutta tulee hyödyntää myös opetussuunnitelmaa uudistettaessa.

Tutkimukseni taustalla on teoria opetussuunnitelmasta, joka nähdään toiminnallisena, opettajan työtä ohjaavana dokumenttina eli opetuksellisena työvälineenä. Teorian mukaan opetussuunnitelmaa voidaan määritellä erilaisten tasojaottelujen avulla. Kaikille tasojaotteluille yhteistä on opetussuunnitelman jakaminen kirjoitettuun ja toteutettuun opetussuunnitelmaan.

Lisäksi tutkimukseni taustalla on ajatus opetussuunnitelmauudistuksen prosessista. Opetussuunnitelmauudistus voidaan nähdä jatkuvasti käynnissä olevana prosessina, jonka vaiheita ovat valtakunnallinen valmistelu, paikallinen työskentely, opetussuunnitelman käyttöönotto ja sen kehittäminen. Kirjoitetun opetussuunnitelman uudistaminen on selkeä prosessi, joka alkaa ja loppuu tietyissä pisteissä. Toteutetun opetussuunnitelman uudistaminen on sen sijaan jatkuvasti käynnissä oleva prosessi, sillä edellinen uudistus loppuu vasta kun uusi uudistus alkaa.

#### 4.2 Fenomenografinen tutkimusmenetelmä

Menetelmällisten valintojen tekeminen voi tuntua aluksi vaikealta, vaikka se on loppujen lopuksi varsin käytännöllistä (Ronkainen ym. 2013, 46). Kun tutkimuksen aihe ja tarkempi tutkimusongelma on määritelty, täytyy tutkijan tehdä päätös

siitä, millaista aineistoa tarvitaan ja millä tavalla sitä voidaan kerätä. Vaikka aineistonkeruumenetelmä ei suoraan kerro, mikä aineiston analyysimenetelmä tulisi valita, rajaa se kuitenkin vaihtoehtoja. Tutkijalla on täysi vapaus valita itselleen ja tutkimukselleen sopivat menetelmät, mutta tärkeää on huomioida se, että valitut menetelmät sopivat toisiinsa, tutkimuksen kokonaisuus on looginen ja tutkimusongelmaan vastaaminen on mahdollista (Ronkainen ym. 2013, 47). Omassa tutkimuksessani minun täytyi pohtia näitä asioita uudemman kerran, sillä ensimmäinen yritys ei tuottanut haluttua loogista kokonaisuutta.

Tutkimusmenetelmät jaetaan pääsääntöisesti laadullisiin ja määrällisiin menetelmiin, joista ensimmäinen sopii omaan tutkimukseeni paremmin. Tutkimukseni on siis menetelmältään laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jonka lähtökohtana on subjektiivisuus ja kokemusten huomioiminen. Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan ihmistä oman todellisuutensa kokijana, havainnoijana ja toimijana. Nämä ihmisen tekemät havainnot, kokemukset ja toiminnot värittyvät suhteessa aikaan, paikkaan ja tilanteisiin. (Ronkainen ym. 2013, 82.) Omassa tutkimuksessani luokanopettajien kokemukset ovat tutkimuksen kohteena. Kokemuksia tulkitessa täytyy kuitenkin ottaa huomioon se aika ja paikka, millaisissa tilanteissa kokemukset ovat muodostuneet ja millaisessa tilanteessa ne ovat tutkimuksen aineistoksi päätyneet.

Tutkimukseni tavoitteena on yksinkertaistettuna ymmärryksen lisääminen. Ymmärryksen lisääminen liittyy vahvasti hermeneuttiseen ajatteluun, joka tutkimusmenetelmänä tarkoittaa systemaattista merkityksiä sisältävien ilmaisujen tulkitsemista ja ymmärtämistä (Dilthey 1976). Hermeneuttista lähestymistapaa voidaan käyttää inhimillisen toiminnan ja sen tuotteiden, kuten esimerkiksi tekstien, musiikin tai kuvataiteen tulkinnassa. Omassa tutkimuksessani hermeneuttisen tulkinnan kohteena ovat luokanopettajien kertomat kokemukset.

Hermeneuttisen ajattelun mukaan tieto nähdään jatkuvana tulkintojen prosessina, jossa tieto ja tulkinnat uusiutuva jatkuvasti. Tätä ymmärtämisen etenemisen prosessia voidaan kuvata hermeneuttisen kehän avulla, joka kuvaa tulkinnan metodologista periaatetta, mutta myös inhimillisen ymmärtämisen osa-kokonaisuussuhdetta. (Gadamer 2004, 259.) Monet filosofit ovat kehittäneet hermeneuttisen kehän ajatusta omien tarpeidensa mukaan, joista Siljander (1988, 115-119) on tiivistänyt hermeneuttisen kehän käsitteen kolmeen keskeiseen periaatteeseen. Ensimmäisen periaatteen mukaan tulkintaprosessilla ei ole selkeää lähtökohtaa, vaan kaiken ymmärryksen perustana on tulkitsijan oma esiyymmärrys. Tulkinnan edetessä esiyymmärrys muuttuu ja siten vaikuttaa myös uusiin tulkintoihin. Toisen periaatteen mukaan tulkittavaa ilmiötä voidaan ymmärtää ainoastaan sen yksittäisten elementtien ja kokonaisuuden välisten suhteiden kautta. Kokonaisuutta tulkitaan osiensa perusteella, mutta prosessin edetessä yksittäisten osien merkitys muuttuu ja tarkentuu kokonaisuuden ymmärtämisen perusteella. Kolmannen periaatteen mukaan tulkintaprosessilla ei ole myöskään selkeää päätepistettä, vaan se on sulkematon. Tulkinta tapahtuu loputtomassa spiraalinomaisessa tiedostuksessa.

Hermeneuttisesta tutkimuksesta voidaan erottaa fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinteen osa. Sen erityispiirteenä voidaan pitää sitä, että ihminen on sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Fenomenologisen filosofian mukaan tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat erityisesti ihmiskäsitys ja tietokäsitys. Ihmiskäsityksen avulla tarkastellaan sitä, millainen ihminen on tutkimuskohteena, kun taas tietokäsityksen avulla selvitetään sitä, kuinka sellaisesta kohteesta voidaan saada inhimillistä tietoa ja millaista tämä tieto on luonteeltaan.

Laineen (2001) mukaan fenomenologis-hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne. Tutkimuksen perustason muodostaa tutkittavan koettu elämä esiyymmärryksineen ja toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään

nostamaan tietoiseksi ja tekemään näkyväksi se, mikä on huomaamatonta ja itsestään selvää, tai mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Tutkimukseni tavoite ymmärtämisen lisääminen liittyy vahvasti tähän fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteeseen eli kokemusten merkitysten käsitteellistämiseen.

Kokemuksien tutkimiseen soveltuisi sekä fenomenologinen että fenomenografinen menetelmä. Fenomenologisessa metodissa on pyrkimyksenä kuvata ilmiötä yleisellä ja intersubjektiivisella eli yksilöiden välisellä tasolla (Niikko 2003, 45). Fenomenografisen menetelmän avulla on puolestaan tarkoitus selvittää erilaisia ja vaihtelevia käsityksiä ilmiöön liittyen (Marton 1988, 144). Jouduin pitkään pohtimaan, kumman näistä menetelmistä valitsen omaa tutkimustani varten. Alkuperäisen ajatukseni mukaan olen kiinnostunut selvittämään kaikki mahdolliset kokemukset, joita opetussuunnitelmauudistuksen prosessi on saanut aikaan kyseisen peruskoulun luokanopettajien keskuudessa, jolloin fenomenografia olisi ollut luonnollinen vaihtoehto. Sitten aloin kuitenkin epäillä menetelmän sopivuutta haastateltavien tunnistettavuuden kannalta ja aloin harkita fenomenologisen menetelmän käyttöä. Sen seurauksena kokemusten perusteella olisi pitänyt tehdä yleisiä tulkintoja opetussuunnitelmauudistuksen prosessista. Koska tutkimukseni keskiössä ovat kuitenkin nimenomaan, kokemukset ja niiden yksilöllisyys, päädyin lopulta valitsemaan fenomenografisen tutkimusmenetelmän.

Fenomenografiaa voidaan Häkkisen (1996, 15) mukaan määritellä niin tutkimusotteeksi, tutkimusmenetelmäksi, lähestymistavaksi kuin myös analyysimenetelmäksi. Marton ja Booth (1997, 111) puolestaan kuvaavat fenomenografiaa lähestymistapana, jonka avulla voidaan tunnistaa, formuloida ja selvittää erityisesti oppimiseen ja ymmärtämiseen liittyviä tutkimuskäsityksiä. Heidän mukaan fenomenografiassa on sekä metodologisia että teoreettisia piirteitä, eikä sitä siksi voida pitää pelkästään metodina tai kokemuksen teoriana.



Fenomenografian juuret ovat 1970-1980 luvun kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Sen kerrotaan syntyneen ruotsalaisten kasvatustieteen tutkijoiden oppimista selvittävän tutkimuksen tuloksena (Marton 1988, 141). Fenomenografian merkitys kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä on huomattava, sillä Niikon (2003, 7) mukaan osin fenomenografian ansiosta kasvatustieteellinen tutkimus on siirtynyt käyttäytymisen tutkimisesta yhä enemmän ajattelun tutkimiseen.

#### 4.3 Haastatteluaineiston kerääminen

Aineisto on kerätty yhden peruskoulun 1.-6. luokkien luokanopettajilta teema-haastattelulla keväällä 2017. Teemahaastattelun teemojen tulisi Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan perustua tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyihin asioihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Oman tutkimukseni kohdalla halusin päästä mahdollisimman nopeasti tekemään haastattelija, joten en tehnyt kovinkaan paljoa taustatyötä haastattelun teemojen valintaa varten. Teemojen valitsemista ohjasi ensisijaisesti ajatus käsitellä opetussuunnitelmauudistuksen prosessia vaiheittain.

Koulun kehittäminen on hyvin pitkään ollut prosessikeskeistä kehittämistä. Kehittäminen on tällöin hyvin käytännönläheistä ja siinä korostuu kaikkien yhteisön jäsenten osallistuminen kehitystyöhön. Kehitystyön vaiheita ovat toimenpiteiden suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. Myös paikallisen opetussuunnitelman uudistaminen noudattaa näitä prosessikeskeisen ohjaamisen ja kehittämisen periaatteita. (Huusko 1999, 49-50.) Oma käsitykseni opetussuunnitelmauudistuksen prosessin vaiheista perustuu näihin kehitystyön vaiheisiin. Nimesin toimenpiteiden suunnittelun vaiheen valmistautumiseksi, jotta se käsittäisi kaikki suunnittelu- ja valmistelutehtävät, jotka on tehty ennen varsinaista toteuttamisen vaihetta. Tutkimuksessani toteuttamisvaiheella tarkoitetaan paikallisen opetussuunnitelman laatimista. Ennen viimeistä vaihetta, jolloin on tarkoitus arvioida prosessin

sujumista ja sen lopputulosta, on kuitenkin tässä tapauksessa vielä yksi oleellinen vaihe. Ennen kuin uutta opetussuunnitelmaa ja sen toimivuutta voidaan arvioida, tulee se ensin ottaa käyttöön. Mielestäni arvioinniksi ei riitä se, että kerrotaan mikä meni hyvin ja mikä huonosti, vaan ongelmiksi koettuihin asioihin tulee olla esittää myös kehitysehdotuksia. Näin ollen arvioinnin sijasta käytän vaiheesta nimitystä kehittäminen.

Näin ollen tutkimukseni haastattelun teemoiksi valikoituivat opetussuunnitelmatyöhön valmistautuminen, paikallinen opetussuunnitelmatyöskentely, opetussuunnitelman käyttöönotto sekä opetussuunnitelmatyön kehittäminen. Valitsin teemahaastattelun aineistonkeruumenetelmäksi siksi, että ajattelin luokanopettajien kokemusten tulevan kattavasti esille tilanteessa, jossa kysymysten avulla voimme keskustella luontevasti prosessin toteutuksesta ja sen herättämistä ajatuksista. Haastattelutilanteessa on lisäksi mahdollisuus täydentää ja korjata vastauksia, jolloin aineiston luotettavuus paranee.

Haastattelut on nauhoitettu äänitiedostolle, joten ensimmäinen aineiston käsitteilyvaihe on litterointi eli puheen muuttaminen tekstiksi. Litteroinnin sopiva tarkkuus määritellään tutkimusongelman ja metodisen lähestymistavan perusteella (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 424). Tutkimukseni kannalta litteroinnin tarkkuudeksi riittää puheen kirjaaminen perustasoisesti eli sanojen toistot, tauot ja äännähdykset voidaan jättää kirjaamatta. Litteroin haastattelut puhekielisesti, jolloin aineistoa kertyi Arial 12 fontilla 45 sivua. Haastatteluista otetut lainaukset ovat numeroitu sattumanvaraisesti, eivätkä luokkien tai haastattelijärjestyksen mukaisesti tunnistettavuuden välttämiseksi.

Haastattelin tutkimustani varten kaikki kyseisen peruskoulun 1.-6. luokkien luokanopettajat. Peruskoulun alaluokat ovat yksisarjaisia lukuun ottamatta 6. luokkaa, joka on jaettu kahteen ryhmään. Haastatteluihin osallistui siis 7 luokanopet-

tajaa, joista kolme on naisia ja neljä miehiä. Lähes kaikki haastateltavat ovat koulutukseltaan luokanopettajia eli kasvatustieteen maistereita. Yksi haastateltavista on koulutukseltaan filosofian maisteri eli biologian ja maantiedon aineenopettaja, joka on myöhemmin täydentänyt koulutustaan myös luokanopettajan pätevyydellä. Hänen lisäksi haastateltavien joukossa on myös toinen luokanopettaja, joka on täydentänyt koulutustaan matematiikan aineenopettajan pätevyydellä.

Tutkimuksen aineiston määrän riittävyyden määrittelemisessä käytän saturaation eli kylläisyyden periaatetta. Saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto alkaa ikään kuin toistaa itseään eli tutkimuskohteet eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1996, 35). Vaikka päätin joka tapauksessa haastatella kaikki kyseisessä koulussa virassa olevat luokanopettajat, huomasin jo kuudennen haastattelun kohdalla, kuinka vastaukset alkoivat toistua samanlaisina.

Haastateltavien ikä ei ole tutkimukseni kannalta merkityksellinen tieto, mutta taustakysymyksissä halusin kartoittaa haastateltavien opetusuran pituutta. Heistä kaksi on toiminut opettajana hieman alle kymmenen vuotta, kolme on toiminut opettajana 20-30 vuotta ja kaksi on toiminut yli 30 vuotta. Haastateltavien joukko on siis jo varsin kokenutta opettajakuntaa, joten heidän asiantuntijuutensa ja kokemukset opettajan työstä ovat varsin päteviä.

Vuosien aikana haastateltavat ovat saaneet kokemuksia useiden eri luokka-asteiden ja oppiaineiden opettamisesta. Haastateltavista neljä on opettanut kaikkia 1.-6. luokkia. Lisäksi kolme haastateltavaa on toiminut myös esiopetuksen opettajana. Haastateltavista neljä on opettanut peruskoulun yläluokkia 7-9. Lisäksi yksi haastateltavista on opettanut myös lukiossa. Tällä hetkellä kaikki haastateltavista opettavat oman luokkansa lisäksi jotain tiettyä tai useampaa oppiainetta muille peruskoulun 1.-9. luokkien oppilaille.

#### 4.4 Fenomenografinen analyysi

Aineiston analyysi koostuu kolmesta eri vaiheesta, joita ovat aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta. Vaikka analyysin vaiheet liittyvät vahvasti toisiinsa ja ne ovat osittain myös päällekkäisiä, on vaiheiden eri tehtävät hyvä tunnistaa. Kaikkia analyysin vaiheita tarvitaan tuottamaan tieteellistä tietoa. (Ruusu vuori ym. 2010, 11-12.) Luokittelun vaiheessa olen etsinyt aineistosta tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ilmaisuja eli merkitysyksiköitä, jotka voivat olla yksittäisiä sanoja, lauseita tai jopa kappaleita. Koska ilmaisut saattavat olla pitkiä ja niiden välissä saattaa olla muuta asiaa, on tärkeä huomioida ilmaisun konteksti merkitysyksiköitä nimetessä. Olen tiivistänyt autenttiset lainaukset lyhyiksi lauseiksi, jotta niiden käsittely jatkossa olisi helpompaa. Seuraavassa taulukossa on muutama esimerkki merkitysyksiköiden tiivistämisestä.

*Taulukko 1 Merkitysyksiköiden tiivistäminen*

autenttinen lainaus	merkitysyksikkö
H1: "...se on tällaisessa koulussa oikeastaan, täällä on jäykät ne rakenteen, niin sitä ei pystykään..."	koulun toimintakulttuurin muutokseen vaikuttavat tekijät
H2: "Eihän me valtakunnallista, me tehtiin (kunnan nimi) paikallista..."	valmistautumisvaihe, toteutusvaihe
H3: "Ja tietenkin sitten mitä omatoimisesti on perehtynyt..."	valmistautumisvaihe, itsenäinen työskentely
H4: "...nyt minusta tuntuu, että kenelläkään ei ole se kokonaisuus hallinnassa ihan täysin, läheskään vielä..."	kokonaisuuden hallinta puuttuu
H5: "...ylipäänsä se, että me tehdään oman työmme ohella ilman palkkaa, niin se on sellainen aika iso epäkohta ja mikä tekee siitä entistä raskaampaa meille..."	oma perustyö, työstä ei ole saatu korvausta, negatiivinen suhtautuminen työskentelyyn
H6: "...se sisään ajaminen tänne on tosi hidas prosessi..."	sisäänajon vaihe, prosessi on hidas
H7: "...tavallaan se johdonmukainen valmistautumisprosessi puuttuu kokonaan..."	valmistautumisvaihe

Alkuperäisen tutkimussuunnitelmani mukaisesti minun oli tarkoitus käyttää aineistolähtöistä sisällönanalyysiä eli tekstianalyysiä, jossa etsitään tekstistä mer-

kityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Olin miettinyt valmiiksi analyysikysymykset, joiden avulla uskoin saavani vastauksen myös tutkimusongelmaani. Etsin aineistosta vastauksia analyysikysymyksiin ja luokittelin niitä eri analyysiyksiköihin. Lopuksi yhdistin yksiköitä kolmeen kuvauskategoriaan, joiden ajattelin muodostavan tutkimukseni tulokset. Ennen varsinaista tulkintojen tekemisen vaihetta päädyin kuitenkin vaihtamaan analyysimenetelmää.

Lopulta päädyin toteuttamaan aineiston analysoinnin vaiheen fenomenografisen analyysimenetelmän avulla. Fenomenografinen analyysi on aineistolähtöistä, eikä sen runkona lähtökohtaisesti käytetä teoriaa. Sen tarkoituksena ei myöskään ole testata teoriasta johdettuja oletuksia, vaan tulkintaa tehdään vuorovaikutuksessa koko aineiston kanssa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Fenomenografinen analyysi on luonteva jatkumo fenomenografisen tutkimusmenetelmän valinnan jälkeen, mutta kuten sanottua, se ei kuitenkaan ollut ensimmäinen valintani. Fenomenografinen analyysi kuulosti ja tuntui aluksi vaikealta, mutta siihen perehdyttyäni tarkemmin se alkoi tuntua sopivalta vaihtoehdolta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa olisi hyvä tehdä katsaus haastatteluaineistoon jo muutaman ensimmäisen haastattelun jälkeen, jolloin haastattelijalla on mahdollisuus kehittyä (Ashworth & Lucas 2000, 303). Toisaalta liian aikainen analysoinnin aloittaminen saattaa suunnata haastattelijaa myöhemmissä haastatteluissa ja näin vääristää ja estää haastateltavia ilmaisemasta omia näkemyksiään (Bowden 2005, 19). Omassa tutkimuksessani tein katsauksen aineistoon jo ensimmäisen haastattelun jälkeen. Sen avulla muutin hieman yhden kysymyksen sanavalintoja, muuta muuten en tehnyt haastattelurunkoon muutoksia. Toisaalta huomasin kuitenkin jollain tapaa kiinnittäväni enemmän huomiota siihen, miten kysymyksen esitän ja miten annan esimerkkejä. Näin pyrin olemaan ohjailematta haastateltavia.

Fenomenografisesta analyysimenetelmästä on kuitenkin olemassa useita erilaisia tapoja toteuttaa analyysiä. Esimerkiksi Åkerlindin (2005) fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa luetaan litteroitua tekstiä mahdollisimman avoimella otteella, jolloin voidaan havaita erilaisia merkityksiä. Seuraavassa vaiheessa aletaan tehdä merkintöjä tekstistä löytyvistä asioista ja teemoista unohtamatta kontekstia, josta merkitysilmaukset ovat otettu. Tiivistetyksi analyysivaiheita ovat ilmiön kannalta relevanttien ilmauksien valinta, tulkintojen tekeminen suhteessa kontekstiin, siirtyminen yksittäisten henkilöiden haastatteluista sitaattiryhmien merkitysten tulkintaan sekä merkitysten ryhmittely kategorioihin samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan. Martonin (1988) analyysimenetelmässä puolestaan pyritään tiivistämään litteroiduista teksteistä ilmaukset ja sitaatit koetuista merkityksistä. Näistä merkityksistä muodostetaan kategoriat yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien perusteella.

Eräs tunnettu ja käytetty fenomenografinen analyysimenetelmä on Dahlgrenin ja Fallsbergin (1991) seitsenvaiheinen analyysi. Analyysin vaiheita ovat litteroituun tekstiin tutustuminen, merkitysyksikköjen tunnistaminen, merkitysyksiköiden vertailu samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella, samanlaisten merkitysten ryhmittely samaan luokkaan, kategorian keskeisen merkityksen esittely, kategorian nimeäminen sekä kategorioiden eroavaisuuksien vertailu. On myös hyvin tavallista, että merkityksiä luokitellaan jatkuvasti uusiin kategorioihin koko prosessin ajan.

Perunka (2015, 86) on onnistuneesti karsinut analysoinnin vaiheita ja näin luonut omaan tutkimukseensa sopivan analyysimenetelmän. Perungan analyysimenetelmän vaiheita ovat haastattelujen lukeminen, merkityksellisten ilmausten etsiminen, merkitysyksiköiden teemoittelu samankaltaisuuksia ja erilaisuutta etsien, alatasen kategorioiden ja horisontaalisen kuvauksen muodostaminen sekä hierarkkisen kuvauskategorian muodostaminen ja nimeäminen teoreettisen perehtymisen ja reflektion pohjalta. Vaiheet eivät kuitenkaan etene täysin suoraviivai-

sesti ja kronologisesti, vaan analyysi on luonteeltaan iteratiivista eli analysoinnissa palataan edellisiin vaiheisiin ja kokeillaan erilaisia alakategorioita ja kuvauskategorioita.

Oma tapani käyttää fenomenografista analyysiä on variaatio Perungan (2015) käyttämästä analyysimenetelmästä. Analysointini on ollut hyvin kokeilevaa ja olen useaan otteeseen palannut edellisiin vaiheisiin ja muotoillut niitä uudelleen. Ensimmäisessä vaiheessa olen lukenut haastattelut useaan otteeseen, eri järjestyksessä ja erilaisia asioita huomioiden. Toisessa vaiheessa olen lukenut haastatteluja lisää ja etsinyt niistä merkityksellisiä ilmaisuja. Tämän vaiheen olen tehnyt toistamiseen vaihdettuani analysointimenetelmää, sillä ensimmäisellä kerralla muodostuneet yksiköt ja kategoriat eivät tuntuneet luontevilta eivätkä ne olleet loogisia hierarkkisuuden tai horisontaalisuuden suhteen.

Analyysin toinen, kolmas ja neljäs vaihe eli merkityksellisten ilmaisujen etsiminen, niiden teemoittelu sekä alakategorioiden muodostaminen etenivät rinnakkain. Samalla kun etsin aineistosta merkityksellisiä ilmaisuja, yritin myös miettiä teemoja, joihin ne liittyvät. Samasta ilmaisusta saattoi löytyä useita eri teemoja. Jotkin teemat löytyivät selkeästi, toiset hahmottuivat vasta myöhemmin. Lisäksi osa nimeämistäni teemoista vaihtui alatasen kategorioihin, sillä huomasin niiden sisältä löytyvän paremmin teemoiksi sopivia ryhmittelyjä. Seuraavalla sivulla esitettyssä taulukossa näkyy merkitysyksiköistä muodostetut teemat.

Taulukko 2 Merkitysyksiköiden teemoittelu

merkitysyksikkö	teema
valmistautumisvaihe	prosessin vaiheet
toteutusvaihe	
sisäänajon vaihe	
tarkastusvaihe puuttuu	
kymmenen vuoden sykli	prosessin kesto
prosessi on kesken	
prosessi on jatkuva	
prosessi on hidas	
prosessin toistuminen	prosessiin suhtautuminen
negatiivinen suhtautuminen prosessiin	
positiivinen suhtautuminen prosessiin	prosessin merkitys
prosessin vaikutus työn tekemiseen	
prosessin vaikutus työhyvinvointiin	
useita prosesseja uran aikana	rinnakkaiset prosessit
oma perustyö	
esiopetuksen opetussuunnitelma	
lukion opetussuunnitelma	työn valinnaisuus
kaikki osallistuu	
vertaus muualle	työhön osallistuminen
ei koulun ulkopuolisia tahoja	
erilaiset roolit	
erilaiset työryhmät	työn organisointi ja johtaminen
työnjako	
ohjeistus	
kokonaisuuden hallinta puuttuu	
liikaa vastuuta opettajille	
vertaus muualle	työhön käytetty aika
yhteiseen työskentelyyn käytetty aika	
itsenäiseen työskentelyyn käytetty aika	
vapaa-ajalla tehty työ	
työajan hukkaaminen	työstä saatava korvaus
työstä ei ole saatu korvausta	
vertaus muualle	työtavat
yhdessä tehtävä työ	
tiimeissä tehtävä työ	
opettajaryhmissä tehtävä työ	
itsenäinen työ	työskentelyyn suhtautuminen
negatiivinen suhtautuminen työskentelyyn	
positiivinen suhtautuminen työskentelyyn	yhteiskunnan muutos
maailman muuttuminen	
arvojen muuttuminen	
oppilaiden muuttuminen	
oppimiskäsityksen muuttuminen	



merkitysyksikkö	teema
koulun toimintakulttuurissa havaitut muutokset	koulun toimintakulttuurin muutos
koulun toimintakulttuurin muutokseen vaikuttavat tekijät	
omassa toiminnassa havaitut muutokset	oman toiminnan muutos
oman toiminnan muutokseen vaikuttavat tekijät	
muutoksen vastustaminen	
uusia asioita	uudistukset
tuttuja asioita	
kriittinen suhtautuminen	
toteutetut uudistukset	uudistusten käyttöönotto
tapa toteuttaa uudistuksia	
toteuttamiseen vaikuttavat tekijät	
teknologian käyttö	uudistusten toteuttamiseen liittyviä haasteita
oppilaat	
opettajien voimavarat	
koulun rakenteet	
uudistusten laajuus	vertailu aiempiin uudistuksiin
uudistusten toteutus	
uudistusten sisältö	
uudistuksen positiiviset vaikutukset	uudistusten merkitys
uudistuksen negatiiviset vaikutukset	
valmistautumisvaiheen kehittäminen	prosessin arviointi ja kehittäminen
työskentelyvaiheen kehittäminen	
tarkistusvaiheen kehittäminen	
monialaisten oppimiskokonaisuuksien kehittäminen	opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen
resurssien lisääminen	
yhteistyön lisääminen	
arvioinnin kehittäminen	

Kolmannessa taulukossa näkyy teemoista muodostetut alatason kategoriat sekä niistä muodostetut kuvauskategoriat. Aineistosta esille nousseista teemoista on koostettu viisi horisontaalisesti kuvattua alatason kategoriaa. Vaikka haastattelussa käytetyt teemat löytyvät myös alatason kategorioista, on ne muodostettu kuitenkin enemmän aineistolähtöisesti. Haastateltavien kertomuksissa toistuvat osittain haastattelurungossa esiintyvät teemat, mutta ne rakentuvat alatason kategorioiksi hieman eri tavalla kuin mitä olisi voinut haastattelurungon perusteella olettaa. Prosessin vaiheista työskentelyvaihe puhuttaa haastateltavia kaikista

eniten, joten se muodostaa oman alatason kateoriansa. Lisäksi muutoksen kokeminen ja uudistusten kokeminen eroavat toisistaan haastateltavien puheissa sen verran, että ne muodostavat omat alatason kategoriansa.

Viimeisenä analysoinnin vaiheena alatason kategorioista muodostui kaksi hierarkkista kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat opetussuunnitelmauudistuksen ulottuvuuksia. Näitä ulottuvuuksia ovat paikallisen opetussuunnitelmauudistuksen prosessi sekä paikallisen opetussuunnitelmauudistuksen sisältö. Molempiin sisältyy kaksi omaa alatason kategoriaa, mutta arvioinnin ja kehittämisen alatason kategoria jakautuu molempiin kuvauskategorioiden. Seuraavassa taulukossa on koottuna yhteen kategorioiden muodostaminen.

*Taulukko 3 Alatason kategorioiden ja kuvauskategorioiden muodostaminen*

teema	alatason kategoria	kuvauskategoria
prosessin vaiheet	prosessi	paikallisen opetussuunnitelmauudistuksen prosessi
prosessin kesto		
prosessiin suhtautuminen		
prosessin merkitys		
rinnakkaiset prosessit		
työn valinnaisuus	työskentelyvaihe	
työhön osallistuminen		
työn organisointi ja johtaminen		
työhön käytetty aika		
työstä saatava korvaus		
työtavat		
työskentelyyn suhtautuminen		
yhteiskunnan muutos	muutos	paikallisen opetussuunnitelman sisältö
koulun toimintakulttuurin muutos		
oman toiminnan muutos		
uudistukset	uudistus	
uudistusten käyttöönotto		
uudistusten toteuttamiseen liittyviä haasteita		
vertailu aiempiin uudistuksiin		
uudistusten merkitys		
prosessin arviointi ja kehittäminen	arviointi ja kehittäminen	paikallisen opetussuunnitelmauudistuksen prosessi, paikallisen opetussuunnitelman sisältö
opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen		

#### 4.5 Tutkimuksen arviointi

Tieteellisen tutkimuksen ja sen tuottaman tiedon yleisesti hyväksytyjä kriteereitä ovat perusteltavuus, objektiivisuus sekä kommunikoitavuus (Ronkainen ym. 2013, 11). Perusteltavuudella tarkoitetaan yleisesti ottaen kaikkien tutkimuksellisten valintojen perustelemista ja väitteiden argumentointia. Omassa tutkimuksessa olen pyrkinyt kirjoittamaan auki kaikki analysoinnin vaiheet sekä esimerkkien kautta havainnollistamaan kokemusten muodostumista.

Ronkainen kollegoineen on osuvasti päivittänyt objektiivisuuden määritelmän vastaamaan nykyaikaa kuvailemalla objektiivisuutta henkilökohtaisista ja tietoisista intresseistä irrottautumiseksi. Lisäksi heidän mukaansa tutkijan tulee tiedostaa tutkimustiedon tavoittavan tutkittavasta ilmiöstä vain osan ja senkin aina jostakin tietystä näkökulmasta. (Ronkainen ym. 2013, 12.) Itseäni helpottaa huomattavasti ajatus siitä, että minä voin tuottaa tieteellistä tietoa prosessista, josta minulla on olemassa henkilökohtainen näkemys ja jossa olen ollut myös itse mukana, kun vain tiedostan asian ja erotan omat ajatukseni aineistosta esiin nouseista ajatuksista.

Kommunikoitavuus tarkoittaa tutkimustulosten julkisuutta sekä tutkijan velvollisuutta kertoa tutkimuksesta ja sen tuloksista samalla asettaen ne julkisesti arviotavaksi (Ronkainen ym. 2013, 12). Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ihmisten ymmärrystä luokanopettajien kokemuksista, joten haluan myös tuoda tutkimukseni ja sen tulokset esille siellä missä siitä voi olla hyötyä eli kyseisen peruskoulun opettajien keskuudessa. Toivon todella, että tutkimukseni herättää keskustelua opetussuunnitelmauudistuksen toteuttamisesta ja sitä voitaisiin tulevaisuudessa kehittää tuottamani tiedon perusteella.

Tutkimuksen arviointiin liittyy myös tutkijan position arviointi. Juhilan (2016) mukaan tutkijapositiot voidaan luokitella neljään kategoriaan. Ensimmäisessä analyttikon positiossa tutkijan osallisuus analysoitavaan aineistoon on mahdollisimman vähäinen, sillä tutkijan tulisi olla ikään kuin ulkopuolinen suhteessa tutkimuksen kohteeseen. Toisessa asianajajan positiossa tutkija pyrkii ajamaan tiettyä asiaa, jonka taustalla vaikuttavat tutkijan omat arvot ja hän myös tuo ne esille. Kolmannessa tulkitsijan positiossa tutkija ymmärtää, että tutkimusaineistoa voidaan tulkita useilla eri tavoilla ja hänen omat kokemuksensa vaikuttavat omaan tulkintaansa. Neljännessä keskustelijan positiossa tutkija osallistuu julkisesti keskusteluun, jolloin osallistumisen perustana ovat analyysin tulokset. (Juhila 2016, 413-431.) Tutkijan positio ei suinkaan aina ole yksiselitteinen, vaan se voi koostua useiden eri positioden yhdistelmästä.

Oma tutkijan positioni on pääasiassa analyttikon ja tulkitsijan yhdistelmä. Pyrkimyksenäni on toimia objektiivisesti ja ikään kuin puolueettomana tutkijana, mutta en kuitenkaan voi sanoa olevani täysin ulkopuolinen. Aineiston keruun aikana työskentelin kyseisessä koulussa haastatteluun osallistuvien opettajien kanssa, mutta aineiston analysoinnin vaiheessa olin jo lopettanut työn. Siitä huolimatta, että olin fyysisesti työyhteisön ulkopuolella, oli minulla kuitenkin omat kokemukseni tutkimuksen kohteesta. Ymmärrän siis, että omat kokemukseni työyhteisöstä, tutkimukseen osallistuneista opettajista sekä opetussuunnitelmaudistuksen prosessista vaikuttavat omaan tulkintaani. Olen pyrkinyt tuomaan tulosten analysoinnissa esille ne asiat, joihin koin omien kokemusteni vaikuttaneen.

## 5 Tulokset

### 5.1 Opettajien kokemukset prosessista

#### *Prosessin vaiheet*

Oma käsitykseni prosessin vaiheista ja kulusta perustuu opetushallituksen laatimaan peruste uudistuksen aikatauluun (Opetushallitus 2014c). Sen mukaan opetussuunnitelmauudistuksen prosessi on aloitettu syksyllä 2012, jolloin on käynnistetty yleisten linjausten valmistelu sekä kunnissa ja kouluissa käytävä suunnittelu ja keskustelu. Myös yleisiä linjauksia koskeva kommentointikierros on käyty samana syksynä. Saadun palautteen avulla on jatkettu yleisten linjausten valmistelua keväällä 2013. Samalla on myös käynnistetty opetussuunnitelman sisältöaluetta ja oppiainekohtainen suunnittelutyö. Syksyllä opetussuunnitelmatyö on jatkunut ja kommentointikierroksen aiheena on ollut esiopetuksen kokonaisuus. Keväällä 2014 työ on jatkunut ja saatu palaute on otettu huomioon. Samana keväänä käyty kommentointikierros on koskenut perus- ja lisäopetuksen kokonaisuutta. Syksyllä 2014 on järjestetty kouluja ja opettajia koskeva lausunto pyyntö, joiden perusteella opetussuunnitelma on viimeistelty.

Opetushallitus on tehnyt päätöksen opetussuunnitelman perusteiden hyväksymisestä joulukuussa 2014. Paikallisten opetussuunnitelmien laatiminen toteutetaan valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta, joten paikallinen opetussuunnitelmatyö on voitu aloittaa valtakunnallisen opetussuunnitelman hyväksymisen jälkeen eli käytännössä keväällä 2015. Paikalliselle opetussuunnitelmatyölle on annettu aikaa elokuun 2016 alkuun asti, sillä silloin niiden tulee olla valmiita ja virallisesti hyväksytyjä, jotta ne voidaan ottaa käyttöön lukuvuoden alusta. (Opetushallitus 2014c.) Tutkimukseni kohteena olevassa koulussa paikallinen opetussuunnitelmatyö on aloitettu syksyllä 2014. Työskentelyaikaa on ollut kaksi lukuvuotta, sillä uusi paikallinen opetussuunnitelma on hyväksytty keväällä 2016.

Opetussuunnitelma otetaan käyttöön tutkimuksen kohteena olevassa koulussa vaiheittain niin, että lukuvuonna 2019-2020 koko peruskoulu on uuden opetussuunnitelman piirissä. Syksyllä 2016 uusi opetussuunnitelma on otettu käyttöön 1-6 luokilla ja luokkien 7-9 osalta opetussuunnitelmatyö on jatkunut vielä kevääseen 2017 asti. Uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön 7. luokkalaisten osalta syksyllä 2017, 8. luokkalaisten osalta syksyllä 2018 ja viimeisenä 9. luokkalaisten osalta syksyllä 2019.

Haastateltavien käsitys prosessin vaiheista eroaa jonkin verran omasta käsityksestäni ja haastattelun teemoista ilmenevistä prosessin vaiheista. Haastattelun teemojen mukaan valtakunnallisen opetussuunnitelman uudistamiseen osallistuminen ja valmiisiin perusteisiin perehtyminen ovat valmistautumista paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön eli ne ovat osa paikallisen opetussuunnitelman prosessia. Haastattelujen perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että lähes kaikki opettajat kokevat valtakunnallisen opetussuunnitelman uudistamiseen osallistumisen erillisenä prosessina.

*H2: ”Eihän me valtakunnallista, me tehtiin (kunnan nimi) paikallista...”*

Haastatteluissa käytetyt teemat kuvaavat prosessin vaiheita, jotka kaikki opettajat kyllä tunnistavat. Siitä huolimatta haastateltavista ainoastaan kolme nimeää prosessin eri vaiheita. Näitä nimettyjä vaiheita ovat valmistautumisprosessi, toteutusvaihe sekä sisäänajo. Nämä vaiheet mukailevat haastattelun teemoja, joista tosin arvioinnin vaihe jää kokonaan nimeämättä vaikka myös haastattelun aikana jokainen teki tietynlaista arviointia vastatessaan prosessin kehittämiseen liittyviin kysymyksiin. Arviointiin liittyy myös paikallisen opetussuunnitelman tarkistaminen, jonka eräs haastateltava kertoo puuttuneen kokonaan.

*H6: "...se sisään ajaminen tänne on tosi hidas prosessi."*

Opettajat nimeävät ja sen perusteella myös kokevat prosessin vaiheet erillisinä prosesseina tai alaprosesseina. Vaiheittain etenevän prosessin sijasta opettajat jakavat prosessin vaiheet lukuvuosien perusteella. Ensimmäinen vaihe on lukuvuosi 2014-2015, jonka aikana valtakunnallinen opetussuunnitelma on hyväksytty. Ensimmäisestä vaiheesta on tunnistettavissa valmistautumiseen ja varsinaiseen työskentelyyn liittyviä toimenpiteitä. Toinen vaihe on lukuvuosi 2015-2016, jonka aikana on toteutettu suurin osa työskentelyvaiheesta. Kolmantena vaiheena on lukuvuosi 2016-2017, jolloin työskentely osittain jatkuu, mutta jolloin myös opetussuunnitelman sisäänajo eli käyttöönotto sekä opetussuunnitelman ja sen uudistamisen prosessin arviointi ja kehittäminen ovat alkaneet. Kun opettajat haastatteluissa puhuvat työskentelyvaiheesta, he usein mainitsevat myös lukuvuoden, jonka aikaista työskentelyä he tarkoittavat.

*H5: "No kaikkia niitä teemoja mitä meidän tiimi viime vuonna käsiteli..."*

Aineiston perusteella päätin muotoilla paikallisen opetussuunnitelmauudistuksen prosessin vaiheet uudelleen. Prosessin vaiheita ovat valmistautuminen, ensimmäinen työskentelyvaihe, toinen työskentelyvaihe, käyttöönotto sekä arviointi ja kehittäminen. Prosessin vaiheista työskentelyvaiheet sekä käyttöönotto voitaisiin nimetä myös lukuvuosien perusteella ja niiden ajallinen kesto on selkeästi määriteltävissä. Sen sijaan valmistautuminen sekä arviointi ja kehittäminen ovat hie- man hankalampia määritellä.

Aineiston perusteella paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön valmistautumisvaiheeseen on voinut osallistua perehtymällä perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteisiin, osallistumalla sen uudistamiseen sekä osallistumalla opetussuunnitelmatyötä käsitteleviin koulutuksiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kertoo perehtyneensä neljä opettajaa, joista kaksi on lukenut opetussuunnitelmaa omatoimisesti ja kaksi on perehtynyt siihen työyhteisössä tehtävän työn kautta. Opetussuunnitelman uudistamiseen osallistumisen määrittely sen sijaan ei ole aivan niin yksinkertaista. Kolme opettajaa kokee, että ei ole osallistunut sen uudistamiseen, mutta kertoo kuitenkin kommentoineensa tai antaneensa palautetta siitä. Opetussuunnitelmatyötä koskeviin koulutuksiin kertoo osallistuneensa kolme opettajaa.

*H3: ”Ja tietenkin sitten mitä omatoimisesti on perehtynyt...”*

Haastateltavista kaksi opettajaa kokee, että ei ole osallistunut valmistautumiseen. Heistä toinen kertoo tulleen mukaan prosessiin vuoden muita myöhemmin. Lisäksi kaksi haastateltavista on sitä mieltä, että johdonmukainen valmistautuminen puuttuu kokonaan. Heidän mukaansa linjanvetoa tai keskustelua prosessin yksityiskohdista ei ole käyty lainkaan.

*H7: ”...tavallaan se johdonmukainen valmistautumisprosessi puuttuu kokonaan.”*

Aineisto perusteella voidaan sanoa, että opetussuunnitelmauudistuksen prosessiin valmistautuminen on ollut puutteellista. Osa opettajista kokee osallistuneensa siihen, osa taas ei. Näin ollen voi siis päätellä, että osallistuminen valmistautumisvaiheeseen on ollut vapaaehtoista ja näin ollen opettajien oman harkinnan varassa.



Ensimmäinen työskentelyvaihe sijoittuu lukuvuoteen 2014-2015. Opetushallitus on hyväksynyt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuoden 2014 lopulla, joten varsinainen paikallinen opetussuunnitelmatyö on voitu aloittaa vasta keväällä 2015. Tässä ensimmäisessä työskentelyvaiheessa on työstetty opetussuunnitelman yleistä osaa, joista erityisesti neljä ensimmäistä lukua on mainittu haastatteluissa. Tätä työstämistä on tehty koko opettajakunnan toimesta yhteisissä pedagogisissa iltapäivissä, kuten myös pienemmissä ryhmissä tiimeissä.

Toinen työskentelyvaihe sijoittuu lukuvuoteen 2015-2016. Silloin on jatkettu opetussuunnitelman yleisen osan työstämistä tiimeissä eri teemojen osalta. Haastatteluissa on mainittu teemoista esimerkkeinä arviointi ja monialaiset oppimiskokonaisuudet. Yleisen osan lisäksi syksyllä on aloitettu myös oppiainesisältöjen työstäminen opettajaryhmissä. Tämä työskentelyvaihe on haastattelujen perusteella ollut kaikkein eniten työtä sisältänyt vaihe.

Käyttöönoton vaihe sijoittuu lukuvuoteen 2016-2017. Silloin on uusi opetussuunnitelma otettu käyttöön luokilla 1-6. Samaan aikaan kuitenkin jatkuu opetussuunnitelman uudistaminen luokkien 7-9 osalta. Työskentelyvaihe voitaisiin nimetä myös kolmanneksi työskentelyvaiheeksi, mutta siihen osallistuvat lähinnä yläluokkien tiimiin kuuluvat opettajat eli aineenopettajat, jotka opettavat 7-9 luokkien oppilaita. Haastateltavista opettajista kolme opettaa jotain tiettyä oppiainetta myös yläluokkien puolella. Tämä tutkimus on kuitenkin kiinnostunut erityisesti peruskoulun alaluokilla opettavien luokanopettajien kokemuksista koskien erityisesti heidän työssään vaikuttavaan opetussuunnitelmaan, joten siksi jätän tämän pelkästään yläluokkia koskevan työvaiheen tutkimuksen ulkopuolelle. Joka tapauksessa käyttöönotto tulee erään haastateltavan mukaan olemaan hyvin hidas prosessi.

Kuten sanottua, arvioinnin ja kehittämisen vaiheen määrittely on hieman muita vaikeampaa. Toisaalta arviointia tehdään jatkuvasti, toisaalta kuitenkin erään

haastateltavan mukaan prosessista puuttuu kokonaan vaihe, jossa aikaan saatu opetussuunnitelma käytäisiin läpi ja tarkistettaisiin. Arvioinnin ja kehittämisen vaihe on vahvasti kytköksissä käyttöönoton vaiheeseen, sillä opetussuunnitelman sisällön arviointia voidaan tehdä vasta kun niitä on ensin päästy toteuttamaan käytännössä, mutta myös siksi, että alaluokkien luokanopettajat kokevat oman työskentelyvaiheen jo päättyneen. Näin ollen heidän on helpompi arvioida itse opetussuunnitelmauudistuksen prosessia ja antaa ehdotuksia sen kehittämiseksi.

*H5: "...kukaan ei ole käynyt läpi yhdessä niitä mitä me on laitettu sinne oppiaineisiin niitä sisältöjä ja tavoitteita."*

Alkuperäisen ajatuksen mukaan tutkimukseni oli tarkoitus valmistua kevään 2017 aikana, jolloin sen tuloksista löytyvistä kehitysehdotuksista olisi voinut olla vielä hyötyä yläluokkien osalta kesken olevassa työskentelyvaiheessa. Toisaalta tämä ei kuitenkaan ole viimeinen opetussuunnitelmauudistus, joten viimeistään seuraavan kerran osalta prosessia voidaan kehittää tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemuksi hyödyntäen.

### *Prosessin kesto*

Opetussuunnitelmauudistusten historiassa on havaittavissa noin kymmenen vuoden sykli, jolloin uudistuksia tehdään. Peruskoulu-uudistuksen myötä ensimmäinen perusopetuksen opetussuunnitelma on vuodelta 1970, seuraava vuodelta 1985, kolmas vuodelta 1994, neljäs vuodelta 2004 ja viides eli viimeisin vuodelta 2014 (Rokka 2011, 3-4). Myös kaksi haastateltavaa mainitsee tämän kymmenen vuoden syklin ja sen, että niin kauan prosessi kestää. Heidän mukaansa uudistusprosessi on jatkuvaa, sillä edellinen prosessi kestää niin kauan kunnes uusi taas alkaa. Näin ollen prosessi on myös toistuvaa.

*H5: "...että tehdäänkö me kymmenen vuotta opsia ja sitten uutta opsia."*

Vaikka muutama haastateltavista mainitsee sen, että prosessin varsinainen työkentelyvaihe on saatu päätökseen, on kokonaisuudessaan prosessi vielä kaikkien haastateltavien mielestä kesken. Haastatteluhetkellä on menossa käyttöönoton vaihe, mutta opettajat kokevat, että nimenomaan opetussuunnitelman sisään ajaminen on hyvin hidas prosessi. Lisäksi opetussuunnitelman työstäminen jatkuu luokkien 7-9 osalta ja erään haastateltavan mielestä voi olla, että myös alaluokkien osalta on tarpeen tarkastella joitain asioita uudelleen. Vasta kun opetussuunnitelma on saatu käyttöön kaikille peruskoulun luokka-asteille, voidaan alkaa arvioida tilannetta kokonaisuuden kannalta.

*H6: "...kun tämä prosessi on sillä tavalla vaiheessa vielä, yläkoulun puolella se on tulossa vasta, että oikeastaan vasta muutaman vuoden päästä näkee sitten vasta sen tilanteen, että mihin suuntaan se lähtee kehittymään."*

Koska prosessin vaiheet vievät eri määrän aikaa, menevät ne usein myös päällekkäin. Lisäksi vaihteita on useita, varsinkin jos valtakunnallisen opetussuunnitelman uudistaminen eri vaiheineen lasketaan mukaan. Prosessi on siis jatkuvaa opetussuunnitelman työstämistä, kirjallisesti tai käytännössä. Muutama haastateltavista kokee, ettei siitä edes koskaan tule valmista vaan se elää koko ajan. Tämä on tietysti ihan totta, sillä varsinkin paikallisia opetussuunnitelmia voidaan tarkistaa ja päivittää useammin kuin kymmenen vuoden välein.

*H5: "...sitä opsia koko ajan työstetään ja muokataan nyt sitten, että tuleeko siitä sitten koskaan valmista vai onko se tosiaan niin, että se elää koko ajan."*

Myös Luukkainen (2005, 207) on tutkimuksessaan havainnut erään koulun uudistamiseen liittyvä ongelma olevan se, että kouluille ei anneta tarpeeksi aikaa uudistusten toteuttamiselle. Jatkuvien uudistusten virrassa opettajat eivät ehdi omaksu uusia opetussuunnitelmia, saati sitten toteuttaa niitä opetuksessaan. On ymmärrettävää, että koulua halutaan ja koulua pitää uudistaa nopeassa tahdissa, mutta jatkuva opetussuunnitelmien uudistaminen ei ole välttämättä ainoa oikea ratkaisu siihen.

### *Prosessiin suhtautuminen*

Prosessiin suhtautumiseen vaikuttaa jokaisen haastateltavan henkilökohtainen opettajuus. Opettajuuden yksiselitteinen määrittelemine ei ole helppoa, sillä opetustyyliä ja käsityksiä opettajuudesta sekä sen merkityksestä on yhtä monta kuin on opettajia. Opettajien käsitykset opetuksesta ja oppimisesta vaikuttavat varmasti myös siihen, millä tavoin he suhtautuvat opetuksen uudistamiseen (Salhberg 1997, 138). Suhtautuminen määritellään usein joko positiiviseksi tai negatiiviseksi suhtautumiseksi sen mukaan, minkälaisia tunteita aiheeseen liittyen herään. Suhtautumisen määrittely on harvoin näin yksinkertaista, mutta tutkimukseeni osallistuneiden opettajien suhtautuminen on kuitenkin ollut hyvin yksiselitteistä.

Haastattelujen perusteella voidaan sanoa, että kaikki opettajat suhtautuvat prosessiin negatiivisesti. He kuvailevat prosessia raskaaksi, äärimmäisen työlääksi sekä epäselväksi ja kaoottiseksi. Eräs haastateltavista kuvailee, kuinka epätoivoinen olo välillä on, kun tuntuu siltä, että koko hommasta ei tule yhtään mitään. Opettajat kyllä tiedostavat, miten muut suhtautuvat prosessiin, joten heillä on ikään kuin yhteinen ja jaettu kokemus prosessista.

*H6: "...ja varmaan muutkin ovat sanoneet siitä voimavarojen keskitämisestä, että tämä on ollut hirveän raskas prosessi..."*

Prosessiin suhtautumisen taustalla on varmasti samoja tekijöitä, kuin varsinaiseen työskentelyyn suhtautumisen taustalla. Käsittelen näitä asioita myöhemmin omassa luvussaan. Erään haastateltavan kokemuksista voisi kuitenkin päätellä, että negatiiviseen suhtautumiseen vaikuttaa se, että uudistuksia pitää tehdä oman tahdon tai käsityksen vastaisesti.

*H2: "...väkipakolla tuodaan jotakin sellaista, joka ei oman käsityksen mukaan toimi tai siitä ei ole hyötyä."*

Negatiivisen suhtautumisen vastapainoksi voidaan kuitenkin sanoa, että prosessiin on myös mahdollista suhtautua positiivisesti. Eräs haastateltavista kuvailee osuvasti, kuinka tähänkin opetussuunnitelmauudistuksen prosessiin pitäisi suhtautua kypsyminenprosessina. Kypsyminenprosessi etenee pikkuhiljaa, se kasvaa ja muuttuu ajan kuluessa ja vielä loppu pohdintojen aikana sen alkuosan asioita voidaan muuttaa.

### *Prosessin merkitys*

Opetussuunnitelmauudistusten ensisijainen tarkoitus on tietysti koulutuksen uudistaminen ja kehittäminen. Prosessi vaikuttaa niin opettajiin kuin myös oppilaisiin ja sitä kautta yleisesti ottaen yhteiskuntaan. Tutkimukseni ei varsinaisesti selvitä sitä, minkälaisia vaikutuksia prosessilla on esimerkiksi opettajiin, mutta joitain näkemyksiä prosessin merkityksestä nousi esille.

Eräs haastateltavista tuo esille hyviä näkökulmia siitä, millainen merkitys onnistuneella prosessilla voisi olla. Prosessissa mukana olo tuo opetussuunnitelman

eri tavalla lähelle opettajaa, jolloin se myös toimii paremmin sellaisena työkaluna, joksi se on tarkoitettu. Mikäli opettaja on vielä innoissaan mukana prosessissa, on vaikutus varmaan vielä suurempi. Lisäksi opetussuunnitelman työstäminen auttaa sen sisältämien asioiden siirtämisessä käytäntöön.

*H6: "...se että kun saa itse olla mukana siinä prosessissa, ja jos olisi vielä innostunut siitä asiasta, niin kyllähän se eri tavalla tulisi lähelle opettajaa ja työkaluna toimisi sitten paremmin kuin se, että vaan lueskelee sitä irrallisena..."*

Toinen tärkeä asia minkä kaksi haastateltavaa nosti prosessin merkityksestä esille, on prosessin vaikutus työhyvinvointiin. Opetussuunnitelmauudistuksen kaltaiset isot prosessit vaikuttavat varmasti työssä jaksamiseen, joten se tulisi ottaa huomioon jo prosessin suunnittelu ja valmistelu vaiheissa. Lisäksi huomionarvoista on se, että vastaavanlaisia prosesseja on useita opettajan työuran aikana. Varsinkin jos ajatellaan, kuten haastattelemani opettajat, että prosessi päättyy uuden prosessin alkamiseen, niin opettajat ovat jatkuvasti mukana prosessissa.

*H2: "Tämä nyt on jo monesko, kolmas vai neljäs kerta, kun sitä on tehty minun työuran aikana."*

Prosessin merkitystä tarkasteltaessa on syytä muistaa, että prosessi itsessään ja sen aikaan saama muutos voivat olla lopputulosta tärkeämpiä saavutuksia (Hiltunen & Jokela 2001, 21). Vaikka prosessin lopputuloksena syntynyt uusi paikallinen opetussuunnitelma ei olisikaan kokenut suuria uudistuksia tai se ei herättäisi opettajissa mitään muutosta, on kuitenkin sen aikaan saamiseksi toteutettu

prosessi varmasti opettanut heille jotain itsestään, työtovereista tai opetussuunnitelmauudistuksen toteuttamisesta jotain uutta. Kuten usein sanotaan, ei se määränpää ole tärkeintä, vaan se matka, joka kuljetaan.

### *Rinnakkaiset prosessit*

Opettajat kokevat useita prosesseja peräkkäin ja rinnakkain. Samaan aikaan, kun opettajat osallistuvat opetussuunnitelmauudistuksen prosessiin, he tekevät myös omaa perustyötään. Valtakunnallisen opetussuunnitelman uudistaminen ja paikallisen opetussuunnitelman uudistaminen koetaan erillisinä prosesseina, jotka kuitenkin toteutetaan peräjälkeen.

Rinnakkaisina prosesseina koetaan puolestaan esiopetuksen, perusopetuksen sekä lukion opetussuunnitelmien uudistamiset. Pienessä kunnassa nämä kaikki prosessit toimivat rinnakkain ja niihin osallistuvat osittain samat henkilöt. Yksi haastateltavista kertoo, että hän on yhdessä toisen opettajan kanssa tehnyt esiopetuksen paikallisen opetussuunnitelman. Lukion opetussuunnitelman uudistamiseen luokanopettajat eivät osallistu ollenkaan, mutta on tärkeää ottaa huomioon se, että johto- ja hallinto henkilöstö on sama molemmissa prosesseissa.

*H3: "...minä tein kahdestaan yhden toisen opettajan kanssa sitten vielä lisäksi esiopetuksen opetussuunnitelma..."*

Useiden samaan aikaan meneillään olevien prosessien tai tehtävien lisäksi kiire ja keskeytykset ovat yleisimpiä työn kuormittavuustekijöitä. Niiden vaikutusta ihmisten tiedonkäsittelyyn on tutkittu ja todettu niiden heikentävän tarkkaavaisuutta ja siten lisäävän inhimillisten virheiden riskiä. Toisaalta samaan aikaan tehtävien töiden suorittamisessa ei ole niinkään kyse tarkkaavaisuuden jakamisesta, vaan enemmän tehtävien priorisoinnista. (Kuikka & Paajanen 2015, 4, 12-13, 17).

Opettajat kohtaavat työssään varmasti paljon kuormittavia tekijöitä, joista opetus-suunnitelmauudistuksen toteuttaminen päätyön ohella on varmasti yksi merkittävimmistä.

## 5.2 Opettajien kokemukset työskentelyvaiheesta

Vaikka olen prosessin vaiheiden uudelleenmuotoilussa nimennyt kaksi erillistä työskentelyvaihetta, käsittelen niitä tässä yhteydessä kuitenkin yhtenä työskentelyvaiheena. Haastateltavat kertovat ajallisesti kahdesta eri vaiheesta, mutta työskentelyyn liittyvistä käytännön asioista he puhuvat kuin yhdestä työskentelyvaiheesta. Jos siis analysoisin molempiin työskentelyvaiheisiin liittyvistä kokemuksista erikseen, olisivat tulokset kuitenkin samat.

Myös Saarinen (2016) on tutkinut paikallista opetussuunnitelmatyötä opettajien näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa aineisto on omaani määrällisesti laajempi ja lisäksi tutkimukseen osallistuneet työskentelevät eri puolilla Suomea. Saarisen tutkimuksesta saa kattavan kuvan siitä, miten paikallisia opetussuunnitelmia on laadittu, mitkä tekijät ovat opetussuunnitelmatyöhön vaikuttaneet sekä miten opettajat ovat kokeneet opetussuunnitelmatyön. (Saarinen 2016, 22.) Saarisen tutkimuksen avulla voin hieman peilata omaan tutkimukseeni osallistuneen koulun luokanopettajien kokemuksia muualla Suomessa työskentelevien luokanopettajien kokemuksiin.

### *Työskentelyn valinnaisuus*

Työskentelyn valinnaisuudesta kaikki haastateltavat ovat samaa mieltä. Työskentelyyn osallistuminen on ollut kaikille pakollista ja siihen liittyvät tehtävät on hoidettu oman työn ohella. Eräs haastateltavista kertoo, että opettajat ovat aluksi



suostuneet tällaiseen järjestelyyn, joka myöhemmin onkin havaittu liian ras-  
kaaksi. Siinä vaiheessa järjestelyä ei kuitenkaan ole alettu muuttamaan, vaan  
samalla tavalla on menty loppuun asti.

*H7: "...nyt kävi niin, että lähdettiin tekemään alussa talkoilla ja sen  
jälkeen ei ole saatu mitään muutettua, koska on sanottu, että tämä  
on mennyt tähänkin mennessä näin."*

Eräs haastateltavista kertoo, että työntekijöiden kesken on kyllä käyty keskuste-  
lua siitä, miksi muualla työskentely on toteutettu eri tavalla. Esimerkiksi naapuri-  
kunnassa paikallinen opetussuunnitelmatyö on toteutettu siten, että siihen on ni-  
metty tietty porukka. Näin ollen uudistusta ovat päässeet toteuttamaan siitä oike-  
asti kiinnostuneet ihmiset. Useat muutkin haastateltavat kokevat, että tällä tavalla  
toteutettu työskentely olisi voinut olla parempi. Sitä aineistosta ei kuitenkaan sel-  
viä, että onko tätä vaihtoehtoa esitetty johtohenkilöstölle ja mikä on ollut vastaus.  
Toisaalta tällaisiin tehtäviin voi olla vaikea löytää vapaaehtoisia tekijöitä, joten  
joka tapauksessa voi olla, että mukaan joutuu myös vasten omaa tahtoaan.

*H4: "...muualla se on tehty niin, että joku tietty porukka on sen teh-  
nyt..."*

Saarisen (2016) tutkimuksen mukaan työskentelyn vapaaehtoisuus vaihtelee  
kunnittain hyvin paljon, sillä puolet tutkimukseen osallistuneista ovat saaneet va-  
lita, osallistuvatko he opetussuunnitelmatyöhön. Lisäksi hänen mukaansa opet-  
tajien mielipiteet työskentelyn valinnaisuudesta ovat jakautuneet kahtia. (Saari-  
nen 2016, 36.) On kyllä totta, että vapaaseen tahtoon perustuva työskentely on  
innostavampaa ja motivoivampaa, kuin pakonomaisesti tehtävä työ. Toisaalta  
kuitenkin erityisesti pienissä kouluissa, kuten tutkimukseeni osallistuneessa kou-  
lussa, on tärkeää, että jokaisen opettajan panostusta tarvitaan.

### *Työskentelyyn osallistuminen*

Ensimmäistä kertaa suomalaisen opetussuunnitelmatyön historiassa opetussuunnitelman perusteiden luonnoksia on saanut kuka tahansa kommentoida ja siten vaikuttaa opetussuunnitelman sisältöön. Opetushallitus on kannustanut ihmisiä kommentoimaan luonnoksia, jotta opetussuunnitelman uudistaminen olisi mahdollisimman osallistava prosessi (Rautiainen 2013, 8). Lisäksi kuntia ja kouluja on kehoitettu ottamaan myös koulun ulkopuolisia toimijoita sekä vanhempia ja oppilaita mukaan paikallisen opetussuunnitelman uudistamiseen.

Aineistosta käy kuitenkin ilmi, että kyseisessä koulussa opetussuunnitelmatyöhön ovat osallistuneet ainoastaan koulun henkilökunta. Henkilökunnalla tarkoitetaan tässä tapauksessa rehtoria, hallintohenkilöstöä, luokanopettajia, aineenopettajia, erityisopettajia, koulunkäynninohjaajia ja myös sijaisia. Yksi haastateltavista kertoo, että prosessin alkuaikoina uudesta opetussuunnitelmasta on puhuttu vanhempainilloissa, mutta yhteistyö vanhempien ja muiden koulun ulkopuolisten tahojen kanssa on ollut lähinnä tiedottamista. Kukaan haastateltavista ei myöskään maininnut, että oppilaita olisi mitenkään otettu mukaan prosessin toteuttamiseen.

*H3: "...silloin kun sitä alettiin tekemään, niin siitä oli silloin jonkinlaisia vanhempainiltoja muistaakseni, sitten varmaan oli tällaista informaatiota lähinnä."*

Haastattelujen perusteella opetussuunnitelmatyöhön osallistuneilla on ollut selvästi erilaisia rooleja ja niillä erilaisia tehtäviä. Näin ollen tehtäviä ja vastuuta on jaettu eri tavalla tehtävästä riippuen. Kyseisessä koulussa on muodostettu tiimejä, jotka hoitavat lukuvuoden aikana erilaisia tehtäviä. Näitä tiimejä ovat esimerkiksi 0-3 tiimi, 4-6 tiimi, 7-9 tiimi, lukion tiimi, liikuntatiimi, juhlatiimi sekä arjen

käytänteiden tiimi. Jokainen opettaja ja ohjaaja kuuluu sen luokka-asteen tiimiin, jota pääsääntöisesti opettaa, jonka lisäksi tulee kuulua vielä vähintään yhteen valinnaiseen tiimiin. Jokaiselle tiimille valitaan tiimin vetäjä, jotka yhdessä koulun johto- ja hallintohenkilöstön kanssa muodostavat johtoryhmän.

Lukuvuonna 2014-2015 on ollut myös OPS-tiimi, jonka jäsenistä on koulutettu OPS-agentteja. Nämä koulutukset, joihin OPS-tiimi on osallistunut, ovat ainoat opetussuunnitelmauudistukseen liittyvät koulutukset, jotka haastateltavat mainitsevat. Haastateltavista kaksi on ollut mukana tässä tiimissä ja näin ollen ovat toimineet myös OPS-agentteina. Lisäksi kaksi haastateltavista on toiminut prosessin alkuvaiheessa tiiminvetäjinä ja näin ollen he ovat olleet myös johtoryhmän jäseniä.

#### *Työskentelyn organisointi ja johtaminen*

Aineistosta käy ilmi, että työskentelyn organisointi on hoidettu niin, että ohjeet tulevat johdolta ensimmäisenä johtoryhmään eli tiiminvetäjille. Tiiminvetäjät puolestaan välittävät tiedon tiiminsä OPS-agentille, jonka kanssa yhdessä he vievät ohjeistuksen eteenpäin tiimeille. Tiiminvetäjä ohjaa työskentelyä ja vastaa sen etenemisestä. OPS-agentit puolestaan antavat oman osaamisensa tiiminsä käyttöön. He pitävät oman alustuksensa kuhunkin käsiteltävään teemaan liittyen, auttavat tarvittaessa ja vastaavat eteen tuleviin kysymyksiin.

Toimintamallin selkeydestä huolimatta lähes kaikki haastateltavat kokevat ohjeistuksen ja johtamisen puutteelliseksi. Useampi haastateltavista kokee, että olemassa olevasta johtoryhmästä huolimatta kukaan ei ole varsinaisesti vastuussa prosessista tai kenelläkään ei ole kokonaisuus hallinnassa. Täytyy myös muistaa, että johtoryhmällä on hoidettavana myös paljon muita koulun arkeen liittyviä tehtäviä ja asioita hoidettavana. Opetussuunnitelmauudistuksen prosessille ei ole siis perustettu erikseen omaa johtoryhmää.

*H4: "...nyt minusta tuntuu, että kenelläkään ei ole se kokonaisuus hallinnassa ihan täysin, läheskään vielä..."*

Haastateltavat mainitsevat nimenomaan ohjeistuksen olevan hyvin epämääräistä eikä tietoa ole tullut kunnolla tai tarpeeksi. Tästä johtuen joitain asioita on jouduttu tekemään uudelleen, kun ensimmäisellä kerralla ei ole osattu tehdä oikein. Lisäksi eräs haastateltavista kokee, että opetussuunnitelmatyössä on annettu lii-  
kaa tehtäviä ja vastuuta tavallisille opettajille. Haastateltavat olisivat selvästi kai-  
vanneet jonkun tai jonkun ryhmän, joka olisi ollut prosessista vastuussa ja jakanut  
tehtäviä selkeiden ohjeiden kera.

*H5: "...nyt me työstettiin tässä tällä viikolla sellaista asiaa, mikä me oltiin viime vuonna tehty, mutta kun me ei oltu tehty sitä oikein, niin meidän piti tehdä sitten..."*

Organisoinnin ja johtamisen puutteellisuus ei suinkaan ole ollut ainoastaan kysei-  
sen koulun ongelma. Saarisen (2016, 40) tutkimuksen mukaan lähes kaikki joh-  
tamiseen ja ohjeistukseen liittyvät maininnat olivat negatiivisia. Paikallisen ope-  
tussuunnitelman laatimisen ohjeistus on selvästi ollut riittämätöntä, mutta ohjeis-  
tusten tarkentaminen ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteinen ratkaisu. Paikallisten  
opetussuunnitelmien tehtävä on nimenomaan antaa tilaa paikallisille eroavai-  
suuksille, joten kaikille ei voida antaa sillä tavalla ohjeita, että mitä kaikkea pitää  
tehdä ja millä tavalla. Toisaalta kuitenkin kunnan ja koulujen johdon tasolla olisi  
hyvä miettiä tarkat ohjeet siitä, miten heidän kunnassaan ohjeistetaan opetus-  
suunnitelmatyöhön osallistuvia henkilöitä.

### *Työskentelyyn käytetty aika*

Kuten aiemmin on jo mainittu, jokainen työntekijä on osallistunut opetussuunnitelmatyöhön oman päätyönsä ohella. Kukaan haastateltavista ei ole laskenut tarkkaan, kuinka paljon tunteja työskentelyyn on käytetty, mutta niitä on selvästi ollut paljon.

*H4: ”Ei me olla muuta tehtykään.”*

Työskentelyyn käytetty aika koostuu työpaikalla yhteisiin kokoontumisiin käytetystä ajasta sekä itsenäisesti työpaikalla tai kotona käytetystä ajasta. Useat haastateltavista kokevat, että työtä on tehty myös vapaa-ajalla. Eräs haastateltavista kertoo, että yhteistyösuunnitteluun varatut kolme tuntia viikossa eivät riitä alkuunkaan. Toisaalta näitä tunteja tarvitaan varmasti myös perustyössä tarvittavaan yhteistyösuunnitteluun.

*H5: ”Aivan en uskalla edes laskea paljonko on käytetty tunteja siihen, paljonko täällä on yhdessä kokoonnuttu ja paljonko tosiaan sitten se vielä, kun on valmistellut ja selannut läpi sitä materiaalia.”*

Kunnilla ja kouluilla on ollut erilaisia tapoja järjestää opetussuunnitelmatyöhön käytettävää aikaa. Useissa kunnissa työhön on käytetty virkaehtosopimuksen mukaisia koulutuspäiviä, yhteistyösuunnitteluun varattua aikaa, kun taas toisaalla työ on tehty kokonaan opettajien vapaa-ajalla. Osassa kunnista oli järjestetty opettajille sijaisia, jotta he voivat keskittyä opetussuunnitelman tekemiseen, kun taas toisissa kunnissa opetussuunnitelmatyötä ei saanut tehdä lainkaan työajalla. (Saarinen 2016, 34-35.) Tässä yhteydessä korostuu varmasti kuntien ja koulujen eroavaisuus käytettävissä olevien resurssien suhteen. Pienissä kouluissa on totuttu siihen, että kaikki osallistuu kaikkeen, eikä sijaisia välttämättä ole edes mistä

ottaa. Toisaalta myös raha usein ratkaisee sen, mistä työstä on varaa maksaa ja kuinka paljon.

Työajan käyttöä suunniteltaessa on paljon asioita, joita tulee ottaa huomioon. Sillä on myös yhteys moniin muihin osa-alueisiin, esimerkiksi ohjeistusten antamiseen. Kuten aiemmin kävi ilmi, joitain asioita on jouduttu tekemään uudelleen puutteellisen ohjeistuksen takia. Samojen asioiden tekeminen uudelleen vie selvästi työaika hukkana. Kaikesta huolimatta eräs haastateltavista kuitenkin kokee, että lyhyessä ajassa on saatu paljon asioita tehtyä. Siihen vaikuttaa tietysti se, että tekijöitä on paljon ja aikaa opetussuunnitelmatyöhön käytetään myös normaalin työajan ulkopuolella.

*H2: "...no tietenkin täällä on niitä tekijöitä enemmän, että me ollaan isolla porukalla, vaan se tuntuu siltä, että ehkä lyhyessä ajassa on tehty paljon, mutta kun sitä on jaettu porukoille, niin se on jotenkin mennyt sukkelampaa..."*

#### *Työskentelystä saatava korvaus*

Kuten aiemmin on jo mainittu, opetussuunnitelmatyötä on tehty oman päätyön ohella ja osittain myös opettajien omalla vapaa-ajalla. Lähes kaikki haastateltavista mainitsevat isona epäkohtana sen, että tästä työstä ei ole saanut mitään korvausta eli työ on tehty ikään kuin talkoilla. Aluksi opettajat ovat kyllä suostuneet tällaiseen järjestelyyn ja vasta myöhemmin he ovat huomanneet, kuinka aikaa vievää ja raskasta työskentely todellisuudessa on. Asia on ilmeisesti tuotu esille, mutta toimintatapaa ei ole lähdetty muuttamaan.

*H5: "...ylipäänsä se, että me tehdään oman työmme ohella ilman palkkaa, niin se on sellainen aika iso epäkohta ja mikä tekee siitä entistä raskaampaa meille..."*

Kolme haastateltavista vertaa tilannetta muihin kuntiin, joissa työskentely on organisoitu eri tavalla. Joissakin kunnissa kaikille työhön osallistuneille on maksettu korvaus, kun toisissa kunnissa työhön on kiinnitetty tietty porukka, jotka ovat toteuttaneet opetussuunnitelmatyön ja he ovat siitä saaneet korvauksen. Toisaalta moni opettaja on siitä huolimatta kokenut, että työstä saatu korvaus ei ole vastannut tehdyn työn määrää (Saarinen 2016, 35). Riittävän korvauksen määrittely voi olla vaikeaa, mutta myös jonkinlainen yleinen linjaus voisi auttaa asiaa.

Useat haastateltavista kokevat opetussuunnitelmatyön tekemisen oman perustyön ohella ja vieläpä ilman palkkaa ongelmalliseksi. Eräs haastateltavista tuo esille tärkeän huomion siitä, että tällaiset isot prosessit lisätyönä vievät resursseja perustyön hoitamisesta. Opettajien ensisijainen tehtävä on kuitenkin opettaa, joten on tärkeää, että heillä on aikaa ja voimavaroja suunnitella ja toteuttaa sitä.

*H6: "...kaiken sen perustyön ohella, mikä opettajilla on, niin sitten on vaadittu vielä ilman korvausta tekemään tätä opsia ja se on sekä syönyt motivaatiota että sitten myös resursseja panostaa siihen työhön mitä me ollaan täällä tekemässä..."*

### *Työskentelytavat*

Ensimmäisessä työskentelyvaiheessa lukuvuonna 2014-2015 on tehty opetussuunnitelman yleistä osaa. Työskentely on aloitettu koko työyhteisön voimin käytävällä keskustelulla, jonka jälkeen jokaiselle tiimille on jaettu teemoja käsiteltäväksi. Haastatteluissakin mainitut opetussuunnitelman neljä ensimmäistä lukua käsittelevät paikallisen opetussuunnitelman merkitystä ja sen laatimisen ohjeita, perusopetusta yleissivistyksen perustana, perusopetuksen tehtävää ja yleisiä tavoitteita sekä yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuria. Nämä ovat sellaisia teemoja, joiden käsittelyyn tarvitaan koko työyhteisön näkemyksiä. Paikallinen

opetussuunnitelma sisältää samat asiat, joita valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on, mutta jokaiseen teemaan tulee tehdä omat lisäykset paikallisesti päätettäviä asioita koskien.

*H6: "...sitä alkuosaa eli niitä ensimmäisiä lukujahan me työstiin täällä yhdessä."*

Haastattelujen mukaan opetussuunnitelman yleisestä osasta on jaettu teemoja tiimien käsiteltäviksi. Näitä teemoja ovat olleet muun muassa monialaiset oppimiskokonaisuudet, arviointi sekä valinnaisuus perusopetuksessa. Oman työkokemukseni kautta osaan sanoa, että erityisopettajat ovat tehneet omassa tiimissään oppimisen ja koulunkäynnin tuen paikalliset osiot. Lisäksi oppilashuoltoa sekä muita hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyviä teemoja on käsitelty moniammatillisessa tiimissä, jossa on mukana muun muassa rehtori, erityisopettajat, koulukuraattori, terveydenhoitaja ja koulupsykologi.

Toisessa työskentelyvaiheessa lukuvuonna 2015-2016 on tehty opetussuunnitelman ainekohtaiset oppiainesisällöt opettajaryhmissä. Opettajat ovat jakautuneet niihin oppiaineisiin, mitä opettavat myös aineenopettajana tai muutoin ovat erikoistuneet. Ryhmät on pyritty muodostamaan niin, että jokaisessa ryhmässä olisi opettajia joka tiimistä eli 0-3, 4-6 ja 7-9 tiimeistä. Tällaisessa tilanteessa opettajat ovat voineet laatia oppiaineen tavoitteet ja sisällöt luokka-asteensa mukaisesti. Joissain ryhmissä on kuitenkin ollut vain kaksi opettajaa eli luokanopettaja ja aineenopettaja, jolloin luokanopettajan vastuulla on ollut kaikki alaluokat 1-6 ja aineenopettajan vastuulla on ollut yläluokat 7-9. Myöhemmin kuitenkin kuka tahansa on saanut päivittää minkä tahansa oppiaineen sisältöjä.

*H3: "...ketkä on opettanut sitä ainetta, niin he on sitten kokoontuneet ryhmäksi ja pohtinut ne koko koulun osalta siihen..."*



Haastateltavat kokevat ryhmätyöskentelyn hieman eri tavoin. Toiset ryhmät ovat tehneet sisällöt yhdessä jokaiselle luokka-asteelle, kun taas toiset ryhmät ovat jakaneet luokka-asteet opettajille. Näin ollen toiset kokevat ryhmätyöskentelyn mukavana ja helppona, kun taas toiset kokevat tehneensä raskaan työn yksin. Myös vastuu lopputuloksesta koetaan raskaaksi, varsinkin kun niitä ei erään haastateltavan mielestä ole tarkistettu tai käyty yhdessä läpi. Lisäksi eräs toinen haastateltavista tuo esille sellaisen ongelman, että tällaisen työskentelytavan ongelmana on se, että opettajat hallitsevat ainoastaan omatekemiensä oppiaineiden sisällöt ja muut oppiaineet jäävät liian vähäiselle ymmärrykselle.

*H6: "...kun oppiaineittain tavallaan jaetaan, niin se tulee se oma tai ne omat oppiaineet...mutta sitten ne muut aineet jäävät hyvinkin niukalle..."*

Toisessa työskentelyvaiheessa on jatkettu myös tiimeissä tehtävää teemojen työstämistä. Useimmat haastateltavista mainitsevat heidän tiiminsä tehneen valinnaisten oppiaineiden sisällöt. Voi olla, että valinnaisaineita on jaettu eri tiimeille, mutta toisinaan alaluokkien kaksi tiimiä työskentelee myös yhtenä 0-6 tiiminä. Voi siis olla, että valinnaisaineet on tehty osittain tällaisessa isossa tiimissä, josta on sitten ehkä myöhemmin jaettu tiettyjä luokka-asteita koskevia valinnaisaineita pienemmille tiimeille.

Tiimeissä ja ryhmissä työskentely vaatii tietysti yhteistä keskustelua ja asioista päättämistä. Näitä keskusteluja on käyty pääasiassa tiimien palaverissa, erikseen opetussuunnitelmatyöhön varatuissa pedagogisissa iltapäivissä tai virkaehtosopimuksen mukaisissa koulutuspäivissä. Oman työkokemukseni perusteella voin sanoa, että tiimipalavereita on lähes joka viikko, pedagogisia iltapäiviä noin

kerran kuussa ja kokonaisia työskentelypäiviä ehkä kaksi lukuvuoden aikana. Yhteisen työskentelyn ja tiimityöskentelyn lisäksi tarvitaan kuitenkin paljon itsenäistä työskentelyä.

Eräs haastateltavista kuvaileekin, kuinka työskentely on tuntunut melko hajanaiselta juuri sen takia, että suurimmaksi osaksi jokainen tekee omaa osuuttaan tahollansa. Toiset tekevät sen työpaikalla, toiset tekevät sen kotona. Yhteistä työskentelyaikaa tarvittaisiin siis enemmän. Lisäksi eräs haastateltavista kokee, että työskentely sijoittuu useimmiten aamuun ennen koulun alkua tai iltaan koulun jälkeen, jolloin hän ei usko opettajien olevan virkeimmillään. Sen sijaan pelkästään opetussuunnitelmatyölle varatut päivät ovat tuntuneet hyvältä ratkaisulta ja tehokkaammalta työnteon kannalta.

*H6: "...oma ja minusta tuntuu, että yhteinenkin kokemus pitkälle oli se, että oli vähän sellaista hajanaista se, että jokainen teki tahollaan..."*

Työskentelyssä on käytetty erilaisia työskentelymuotoja ja työskentelytapoja, mutta valtakunnalliseen tasoon verrattuna se on jäänyt suppeammaksi. Saarisen (2016) mukaan monipuolisia menetelmiä ovat olleet ryhmissä keskustelu ja yhdessä kirjoittaminen, sähköisten alustojen käyttö, muiden ryhmien tekstien lukeminen ja kommentointi, yksilötyöskentely, pedagoginen kahvila, ideaseinä, sähköiset kyselyt, koulutukset ja seminaarit sekä OPS-pakka (Saarinen 2016, 34). Tutkimukseen osallistuneessa koulussa on edellä mainituista käytetty lähinnä ryhmissä keskustelua ja yhdessä kirjoittamista, yksilötyöskentelyä sekä sähköistä alustaa. Toisaalta kuitenkin voi olla, että kaikkia käytettyjä menetelmiä ei ole mainittu, vaan esimerkiksi muiden ryhmien tekstien lukeminen ja kommentointi sisältyy aineistossa mainittuun tiimityöskentelyyn.

### *Työskentelyyn suhtautuminen*

Aineiston perusteella voidaan sanoa, että opettajien suhtautuminen työskentelyyn on pääasiassa negatiivinen. Haastateltavat kokevat työskentelyn olevan hajanaista, vaikeaa, turhauttavaa ja erittäin kuormittavaa. Lisäksi työstä saatavan korvauksen puuttuminen koetaan suurena epäkohtana. Muutamit haastateltavista kertovat, että työskentelyyn liittyvät kokemukset ja ajatukset ovat työyhteisössä hyvin samankaltaisia. Voidaan siis puhua tietyllä tavalla jaetusta kokemuksesta, mikä osaltaan voi myös helpottaa opettajien taakkaa. Työyhteisössä varmasti keskustellaan epäkohdista ja niiden herättämistä tunteista, jolloin opettajat saavat toisistaan tukea. Kun tietää, ettei ole yksin vaikean asian kanssa, vaan on muitakin samassa tilanteessa jakamassa ne kokemukset, on haasteiden kohtaaminen hieman helpompaa.

*H7: ”Ja me ollaan aika lailla kypsiä kaikki täällä luokanopettajapuolella.”*

Haastateltavista kaksi mainitsee myös opetussuunnitelman teknisen toteuttamisen ongelmalliseksi. Paikallista opetussuunnitelmaa on työstetty Peda.net -nimisellä verkkoalustalla, joka haastateltavien mielestä on hyvin hankala käyttää. He kuvailevat opetussuunnitelman olevan siellä aivan levällään ja hajanaisena. Olen myös ymmärtänyt, että sitä ei ole tarkoitus koota mihinkään yhteen tiedostomuotoon, vaan opetussuunnitelma säilyy myös valmiina kyseisellä alustalla, jonka toiminta perustuu siihen, että jokainen luku ja kappale on omalla sivullaan. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että halutessaan lukea jokin tietty kappale opetussuunnitelmasta, tulee klikkailla oikealle sivulle aika monen vaiheen kautta. Lisäksi paikallinen opetussuunnitelma on edelleen koulun henkilöstön salasanojen takana, eikä sitä löydy koulun tai kunnan kotisivuilta.

*H5: ”...jos ihan käytännöstä sanoo, niin sehän on hirveän hankala lukea meillä tuolla pedanetissä...”*

Onneksi opettajan työhön kuuluu löytää asioista aina myös jotain positiivista. Eräs haastateltavista kertoo työskentelyssä olevan myös positiivisia puolia, kuten se, että työskentelyn kautta tulee perehdyttyä opetussuunnitelmaan. Siinä samalla tulee myös päivitettyä omia tietoja.

*H2: ”Ei siitä oikein sillä tavalla positiivista löydy muuta kuin että tulee taas perehdyttyä opetussuunnitelmaan.”*

Tähän aiheeseen liittyy myös erään toisen haastateltavan huoli siitä, että opetussuunnitelma jää käytännöstä irralliseksi asiakirjaksi, jota luetaan vain silloin kun sitä pitää uudistaa. Lisäksi hän kokee ongelmaksi myös sen, että opettajat liian usein tukeutuvat opetusmateriaaleihin opetussuunnitelmana. Erään tutkimuksen mukaan kuitenkin myös oppilaat ja vanhemmat suhtautuvat koulunkäyntiin melko konservatiivisesti ja mukailevat oppikirjoja liian vahvasti (Perkkiö 2016, 44). Jos opettaja esimerkiksi päättää jättää oppikirjasta sivuja tai kappaleita käymättä tai käyttää jotain muuta materiaalia en sijaan, ovat oppilaat ja vanhemmat huolissaan, kun jotain on nyt jäänyt tekemättä.

*H6: ”...vähälle luvulle se on jäänyt se itse asiakirja, niin kun oli vähän pelkokin, että se on tuollainen vihkonen, joka tahtoo unohtua sinne tai aina silloin kun pitää jotakin asiaa työstää sieltä, niin se nousee esille. Mutta minä luulen, että tämä on yleisempi ongelma, että tosiaan oppikirja on se opetussuunnitelma...”*

### 5.3 Opettajien kokemukset muutoksesta

#### *Yhteiskunnan muutos*

Maailma muuttuu jatkuvasti ja se näkyy myös uudessa opetussuunnitelmassa. Haastateltavat kokevat uudesta opetussuunnitelmasta erityisesti nousevan esille uudenlaisia arvoja. Vaikka maailma muuttuu paljon ja nopeasti, haastateltavat kuitenkin kokevat muutosten näkyvän koulun käytännössä hitaasti.

*H3: "...kyllä sieltä kuitenkin kuvastuu aika paljon se, että kuinka paljon tämä maailma on muuttunut..."*

Vaikka uudessa opetussuunnitelmassa puhutaan uusista arvoista ja uudesta oppimiskäsityksestä, eivät opettajat kuitenkaan koe mitään suurta muutosta tapahtuneen. Eräs haastateltava perustelee näkemystään sillä, että täysin uusi oppimiskäsitys vaatisi opettajien täydennyskoulutusta, jotta he osaisivat toimia uuden käsityksen mukaisesti. Ja koska tällaista uudelleen koulutusta ei ole järjestetty, niin opettajilta ei voida vaatia täysin uudenlaista toimintaa. Tietysti uusia näkökulmia voi tulla ja tuleekin, mutta ne eivät vaadi entisten näkökulmien hylkäämistä vaan uusien asioiden kokeilua ja muokkaamista itselleen sopivaksi.

*H7: "Koska sehän edellyttäisi, jotta pystyttäisiin niitä uusia oppimiskäsityksiä puhtaasti noudattamaan täällä työssä, niin meillehän pitäisi tulla kunnan koulutukset niistä, että me ymmärrettäisiin oikeasti mitä siellä taustalla on, mitä pitäisi muuttaa ja miten pitäisi lähestyä kussakin tilanteessa..."*

Eräs haastateltavista kokee, että myös oppilaat ovat muuttuneet paljon viimeisen viiden vuoden aikana. Hän viittaa todennäköisesti oppilaiden häiriökäyttäytymisen lisääntymiseen, joka on puhuttanut kyseisessä koulussa erityisen paljon kulueneen lukuvuoden aikana. Taustalla vaikuttaa varmasti paljon erilaisia tekijöitä, mutta esimerkiksi lasten ja nuorten käytöshäiriöt ovat yleistyneet viime vuosien ja vuosikymmenten aikana selvästi lisääntyneet (Huttunen 2017, 1). Käytöshäiriöiden lisääntyminen näkyy myös koulussa. Ne vaikuttavat käytöshäiriöstä kärsivän oppilaan oppimiseen mutta myös muiden oppilaiden oppimiseen.

*H4: "...oppilasmateriaalikin on muuttunut ihan totaalisesti viimeisen puolen kymmenen vuoden aikana..."*

Jotkin asiat ovat kuitenkin pysyneet muuttumattomina hyvin kauan aikaa. Eräs haastateltava nostaa esille näkemyksen, jonka mukaan oppiaineen käsitteestä pitäisi jo pikkuhiljaa luopua. Haastattelusta ei käy tarkemmin ilmi hänen näkemystään asiasta tai sen taustoista, muuta ymmärrän hänen tarkoittavan monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja ilmiöoppimaista. Ilmiöoppimisella tarkoitetaan opiskelua, jossa jonkin tietyn teeman ympärillä opiskellaan useita eri oppiaineita useiden eri menetelmien avulla.

*H6: "...minä puhun oppiaineista, vaikka varmaan niistäkin pitäisi pikkuhiljaa sillä tavalla luopua kokonaisuuden hyväksi..."*

#### *Koulun toimintakulttuurin muutos*

Kaikkien haastateltavien mielestä koulu on hidas muuttumaan, eikä muutoksia juurikaan ole vielä havaittavissa. Ainoa näkyvä muutos erään haastateltavan mukaan on ollut se, että luokkarajoja ylittäviä monialaisia oppimiskokonaisuuksia on alettu toteuttaa eri tavalla kuin aiemmin.

*H7: "...sen verran muutosta on tullut normaaliin, että näitä luokkara-  
jat ylittäviä laaja-alaisuuksia (tarkoittaa kuitenkin monialaisia oppi-  
miskokonaisuuksia) on ruvettu eri lailla toteuttamaan kuin aikaisem-  
min..."*

Myös Hokkanen (2017) on tutkimuksessaan havainnut, että opettajat kokevat koulun toimintakulttuurin muutosten tapahtuvan hitaasti. Tämä voi vaikuttaa siihen, että opettajat suhtautuvat opetussuunnitelmauudistukseen ja sen myötä tapahtuviin muutoksiin epäluuloisesti. (Hokkanen 2017, 74.) Vaikka opetussuunnitelmaan kirjattu ja paikallisia erityispiirteitä sisältävän koulun toimintakulttuurin tehtävä on edistää opetusta ja oppimista, jää käytännön toteutus kuitenkin opettajien harteille. Jokaisen opettajan hyväksymistä ja sitoutumista tarvitaan, jotta muutokset siirtyvät todella käytäntöön.

Muutosten aikaansaamiseen tarvitaan haastateltavien mukaan aikaa ja yhteistyötä. Kukaan ei osaa sanoa tarkkaa aikaa, kuinka paljon muutosten näkyminen vaatii, mutta he kyllä uskovat niin tapahtuvan. Muutosten toteuttamiseen vaikuttaa myös koulun rakenteiden jäykkyys, sillä niihin opettajilla ei ole juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa.

*H1: "...se on tällaisessa koulussa oikeastaan, täällä on jäykät ne rakenteen, niin sitä ei pystykään..."*

### *Oman toiminnan muutos*

Haastateltavat uskovat, että opetussuunnitelman uudistaminen vaikuttaa myös heidän oman toimintansa muuttumiseen. Kuitenkaan vielä tässä vaiheessa mitään suuria muutoksia ei ole havaittavissa. Tietysti opettajat pyrkivät toimimaan

opetussuunnitelman mukaisesti, mutta pikkuhiljaa siirtäen painotuksia uuden opetussuunnitelman tavoitteita kohti.

*H7: ”No ei mitään isoa muutosta ole tullut, tietysti niitä painotuksia pyrkii siirtämään sinne uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin päin...”*

Useat haastateltavista kokevat, että heidän toimintansa on ollut jo vuosia uuden opetussuunnitelman mukaista esimerkiksi oppilaiden osallistamisen ja monipuolisen arvioinnin osalta. Siitä huolimatta uudistus on saanut opettajat hieman sekoamaan käsitteissä, sillä haastateltavat myöntävät, että esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien käsitteet menevät hyvin herkästi sekaisin. Lisäksi eräs haastateltavista kokee, että aikaisemmin on ollut enemmän sellaista, mitä pitäisi nyt olla, mutta jota ei kuitenkaan pysty toteuttamaan nykyään samalla tavalla.

*H1: ”...minulla on ollut aikaisempina vuosina enemmän sellaista, mitä voisi olla nyt ja sen on pystynyt tekemään, mutta nyt ei pysty...”*

Hokkasen (2017) mukaan opettajat kokevat muutoksen olevan olematonta, sillä opettajat, jotka kertovat jo aiemmin toimineensa uuden opetussuunnitelman mukaisesti, eivät luonnollisestikaan koe uudistuksen vaikuttavan omaan toimintaan. Lisäksi he kokevat, että todellista muutosta ei ole tapahtunut, vaan asioista puhutaan vain eri nimillä. (Hokkanen 2017, 74-75.) On totta, että omaa toimintaa voi olla vaikeaa tai oikeastaan jopa tarpeetonta muuttaa, jos toiminta on jo uuden opetussuunnitelman vaatimusten mukaista. Toisaalta jos uudet toimintamallit ovat jo hallinnassa, on silloin enemmän mahdollisuuksia keskittyä ja kehittää jotain tiettyä osa-aluetta. Kukaan opettaja ei ole koskaan valmis, vaan aina on mahdollisuus kehittää itseään lisää.



Oman toiminnan muuttaminen vaati haastateltavien mukaan aikaa ja uutta näkökulmaa. Opettajalla itsellään tulee olla kykyä ja halua etsiä työhönsä uutta näkökulmaa, jolloin omaa toimintaa on helpompi muuttaa haluttuun suuntaan. Toisaalta muutos vaatii myös ylimääräistä vaivaa ja aikaa, sillä toisinaan töitä täytyy tehdä myös viikonloppuisin. Lisäksi oman toiminnan muuttaminen vaatii erään haastateltavan mukaan oman toiminnan peilaamista opetussuunnitelmaa ja päinvastoin. Näin opetussuunnitelma tulee lähelle arkea, minkä lisäksi arki auttaa kyseenalaistamaan joitain opetussuunnitelman asioita. Toisaalta eräs toinen haastateltavista on sitä mieltä, että opetussuunnitelma ei muuta hänen toimintaansa, vaan enemmän esimerkiksi tietotekniikan kehittyminen.

*H1: "...enemmän on tuo tietotekniikka, joka on muuttanut, että ei se opetussuunnitelma niinkään."*

Osa opettajista vastustaa muutosta voimakkaasti. Sen taustalla on varmasti monenlaisia tekijöitä, mutta yksi selkeä muutosta vastustavia opettajia yhdistävä tekijä on heidän lähenevä eläkeikä. Iäkkäämpänä ihminen ei enää opi uusia asioita samalla tavalla ja muutenkin muutosten omaksuminen vie enemmän aikaa kuin nuoremmilta. He kokevat, että maailma muuttuu liian nopeasti, eivätkä he enää pysy matkassa. Toisaalta he kokevat myös, että heidän ei enää edes tarvitse pysyä matkassa. Tämä vaikuttaa varmasti myös siihen, että ihan joka asiasta ei jaksa innostua tai lähteä innokkaana mukaan uudistuksiin.

*H2: "Melkein voisi kommentoida sitä yhtä sketsihahmoa, että pitääkö kaiken aina muuttua?"*

Ikä tuo mukanaan paljon arvokasta kokemusta ja viisautta, mutta myös haasteita oman toiminnan muutoksessa. Haastateltavat kokevat muutoksen vastustusta,

koska he eivät halua muuttaa asioita tai he eivät hallitse uusia asioita, jolloin ei myöskään näe uudistusten hyötyä. Lisäksi motivaatio uuden oppimiseen ja itsensä kehittämiseen ei ole enää samanlainen kuin mitä se on aiemmin ollut. Eräs haastateltavista sanoo leikkisästi olevansa sitä mieltä, että vanhoja opettajia ei kannata enää kouluttaa, sillä siinä menee rahat hukkaan. Tässä itää tietysti pieni totuuden siemen, sillä vanhat tavat voivat olla lujassa, eikä niitä ole välttämättä helppo muuttaa. Toisaalta ihmiset ovat yksilöllisiä ja toiset ovat erittäin kiinnostuneita ja innokkaita opiskelemaan ja kehittämään itseään vielä vanhoillakin päivillä.

*H2: "...jos on muutama vuosi tässä jäljellä, niin eihän se välttämättä se motivaatio ole enää samanlainen, että kannattaako sitä tällaista vanhaa raakkia kouluttaa enää ja menee rahat hukkaan..."*

#### 5.4 Opettajien kokemukset uudistuksista

##### *Uudistukset*

Kaikki haastateltavat ovat sitä mieltä, että uudistuksia on kyllä tullut, mutta ei mitään kovinkaan radikaalia. Useat heistä kertovat käyttäneensä jo vuosia uuden opetussuunnitelman mukaisia menetelmiä. Eräs haastateltavista kertoo luokanopettajien suhtautuneen rennosti uudistuksiin, sillä suurin osa niistä on heille tuttuja asioita eikä millään tavalla pelottavia.

Eräs toinen haastateltavista kuvailee uutta opetussuunnitelmaa osuvasti sellaiseksi, jossa on paljon uutta, mutta josta löytyy myös vanhat asiat. Ne eivät sulje toisiaan pois, sillä kaikkea ei ole tarkoitus laittaa kokonaan uusiksi. Monien uudistusten kohdalla haastateltavat kokevat, että vanhoille asioille keksitään uusia nimiä.

*H3: "...onhan siinä varmasti aika paljon erilaisia juttuja, mutta löytyy sieltä ne vanhatkin, että se ei sulje pois niitä entisiä mitä on ollut..."*

Erityisesti monialaiset oppimiskokonaisuudet koetaan tuttuna asiana. Muutama haastateltavista mainitsee kuitenkin niiden olevan uutta yläluokkien puolella. Osa haastateltavista kokee myös, että laaja-alainen osaaminen on heille jo entuudestaan tuttua, kuten myös opetuksen taustalla oleva arvoperusta. Arvioinnin osalta on monenlaisia mielipiteitä, sillä osa haastateltavista kokee, että se ei ole juurikaan muuttunut, kun taas osa heistä kokee sen uudistuneen.

Uusina asioina useat haastateltavista mainitsevat tietotekniikan kehittymisen, luokkarajat ylittävän yhteistyön ja sen, että asioista on annettu nyt tarkat kirjalliset vaatimukset. Esimerkiksi juuri monialaisuus on luokanopettajille luonnollinen ja tuttu asia, mutta se, että sen toteuttamisesta on annettu uudessa opetussuunnitelmassa tarkat ohjeet, on heille uutta. Lisäksi eräs haastateltavista mainitsee oppilaiden osallisuuden lisäämisen uutena asiana. Toisaalta eräs toinen haastateltavista kokee, että monipuoliset ja oppilaiden osallisuutta lisäävät opetusmenetelmät ovat olleet käytössä jo kauan.

*H4: "Tietenkin se tässä, että sen pitää olla viikon mittainen, että ne ei välttämättä ennen ole viikon mittaisia ollut, mutta kuitenkin tämä ajatus on pyörinyt kautta aikojen täällä."*

Eräs haastateltavista suhtautuu kriittisesti tietotekniikan kehittymiseen tai lähinnä sen korostamisen tarpeellisuuteen. Vaikka tekniikka on kehittynyt ja sen käyttöä opetuksessa on opetussuunnitelman mukaan lisätty, hän ei kuitenkaan ole havainnut omassa työssään määrällistä muutosta tietotekniikan käytössä. Vaikka

hänen suhtautumisensa tietotekniikan käytön lisäämiseen on melko negatiivinen, kokee hän kuitenkin sähköisen materiaalin käytön hyvänä asiana.

*H2: "...painotetaan vaikkapa tuota atk:n lisäämistä siinä ikään kuin se auttaisi oppimaan..."*

Myöskään muiden tutkimusten mukaan opetussuunnitelman uudistuksia ei ole koettu kovinkaan suurina. Perkkiön (2016, 53-54) tutkimukseen viidestä osallistuneesta opettajasta ainoastaan yksi kokee muutokset suurin, kun taas neljä heistä on sitä mieltä, että kaikki asiat ovat jo tuttuja ja ne ovat osalla olleet käytössä jo pitkää. Toisaalta Hokkasen (2017, 69) tutkimuksen mukaan suurin osa opettajista koki uudistusten tuoneen muutoksia käytännön opetukseen. On siis hyvin opettajakohtaista, mitkä asiat koetaan uudistuksina ja mitkä eivät. Hieman yllättävää on kuitenkin se, että opettajat eivät mainitse omassa tutkimuksessani tai monessa muussakaan tutkimuksessa uudistuksiksi oppiaineisiin liittyviä uudistuksia, kuten ruotsin kielen opiskelun aloittamista jo kuudennella luokalla. Voisi olettaa, että luokanopettaja, joka ei ole opiskellut ruotsia opetettavana aineena, kokisi tällaisen muutoksen konkreettisena uudistuksena.

### *Uudistusten käyttöönotto*

Käyttöön otetuista uudistuksista haastateltavat mainitsevat monialaiset oppimiskokonaisuudet, laaja-alaisen osaamisen sekä toiminnallisuuden ja teknologian lisääminen. Vaikka toiminnallisuuden koetaan lisääntyneen uuden opetussuunnitelman myötä, toivotaan sen kuitenkin lisääntyvän jatkossa vielä lisää. Myös monipuolisten työtapojen ja erilaisten oppimisympäristöjen osalta haastateltavat ajattelevat samalla tavalla. Vaikka niiden käyttö on jo lisääntynyt, tarvitaan monipuolisuutta edelleen lisää.

Monialaiset oppimiskokonaisuudet koetaan erittäin hyvänä asiana, joskin enemmän aikaa ja voimavaroja vievänä työskentelymuotona. Haastateltavista lähes kaikki kertoo toteuttaneensa yhden tai jopa useamman monialaisen oppimiskokonaisuuden kuluneen lukuvuoden aikana. Ainostaan yksi haastateltavista kertoo, että hän ei ole vielä pystynyt sellaista toteuttamaan. Vaikka monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen vaatii opettajilta paljon, koetaan ne kuitenkin oppilaiden kannalta erittäin hyödyllisiksi ja mukavia koulumuistoja herättäviksi oppimismenetelmiksi.

*H5: ”Aikaahan se vie se suunnittelu ja aikaahan se vie se toteutus, mutta kyllä ne varmaan oppilaat saavat siitä sitten paljon.”*

Laaja-alainen osaaminen on kaikille luokanopettajille tuttua siinä mielessä, että he ovat jo vuosia ja vuosikymmeniä vastanneet oppilaiden kokonaisvaltaisesta oppimisesta ja kehityksestä. Siksi uuden opetussuunnitelman mukainen laaja-alaisen osaamisen käyttöönotto on tuntunut haastateltavista luontevalta. Toisaalta kuitenkin eräs haastateltavista myöntää, että laaja-alaisen osaamisen eri osa-alueiden huomioiminen erikseen on vielä puutteellista.

Lähes kaikki haastateltavista ovat sitä mieltä, että kaikkia uudistuksia ei kannata yrittää ottaa käyttöön kerralla. Silloin siinä on riskinä, että kaikkien uudistusten toteuttaminen ei onnistu toivotulla tavalla ja palataan nopeasti vanhoihin tapoihin. Uudistukset tulee ottaa käyttöön pikkuhiljaa, sillä niihin tottuminen vie aikaa niin opettajilta kuin oppilailta. Jokainen päivä ei voi olla täysin erilainen, sillä oppilaat tarvitsevat myös rutiineja kouluarkeen.

*H3: ”Ei kerralla kaikkea uusiksi, koska siitä ei ole mitään hyötyä, että siinä käy äkkiä niin, että palataan vanhaan takaisin...”*

Kun uudistuksia otetaan käyttöön pikkuhiljaa ja kokeille, valikoituvat niistä parhaat ja itselle sopivimmat opetuskäyttöön. Opettajan ei haastateltavien mukaan tarvitse osata kaikkea kerralla, vaan uusia asioita voi harjoitella ihan rauhassa. Tässä yhteydessä korostuu opettajien persoonallisuus, sillä jokainen voi tulkita opetussuunnitelmaa parhaakseen katsomallaan tavalla.

*H4: "...mennään rauhassa ja niin kuin tähänkin asti on menty, että otetaan niitä hyviä omaan juttuun, mikä sopii kenellekin ja sitä kautta sen pitää toimia..."*

Siitä huolimatta, että haastateltavat kokevat uudistusten käyttöönoton tapahtuvan hitaasti ja rauhassa, tietävät he sen, että tietyt asiat pitää ottaa heti käyttöön. Esimerkiksi juuri monialaiset oppimiskokonaisuudet, oppiaineissa tapahtuneet uudistukset ja valinnaisaineet täytyy ottaa käyttöön jo heti ensimmäisenä lukuvuonna. Yläluokkia koskeva siirtymäaika tietysti jonkin verran helpottaa uudistusten käyttöönottoa alaluokkien puolella.

Uudistusten toteuttaminen ja käyttöönotto vaatii opettajilta paljon, joten on hyvä muistaa myös oma jaksaminen ja voimavarojen riittävyys. Myös Hokkanen (2017, 72) on havainnut tutkimuksessaan, että opettajat kokevat uudistusten käyttöönoton lisänneen opetustyön työllistävyttä ja henkistä kuormittavuutta. Kuten sanottua, kaikkea ei tarvitse tehdä heti ja kerralla, vaan omien kykyjen ja jaksamisen mukaan. Eräs haastateltavista on sitä mieltä, että alkuun opetussuunnitelmaa voidaan toteuttaa pienimuotoisemmin kuin se on alun perin tarkoitettu. Pikkuhiljaa toimintoja lisäämällä saavutetaan haluttu lopputulos.

Uudistusten toteuttaminen vaatii myös paljon aikaa ja yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Luokanopettajat tekevät jo entuudestaan paljon yhteistyötä ja jakavat kokemuksia keskenään, mutta erityisesti aineenopettajien kanssa tehtävää

yhteistyötä kaivataan lisää. Myös ajan käytön hallinta on luokanopettajille helppompaa, sillä he voivat vaikuttaa lukujärjestykseensä huomattavasti enemmän kuin aineenopettajat. Eräs haastateltavista kertoo ajan käytöstä sen, että nykyään työtä täytyy tehdä entistä enemmän vapaa-ajalla ja viikonloppuisin. Tämä tietysti vaikuttaa myös opettajien palautumiseen työstä ja siten voimavarojen riittävyteen.

Sen lisäksi, että opettajien välistä yhteistyötä lisätään opetuksen toteuttamisessa, tulee yhteistyötä ja erityisesti siihen tarvittavaa yhteistä aikaa lisätä myös opetuksen suunnitteluvaiheessa. Yhteistyötaitojen lisäksi opettajien tulee kehittää ajatustyötään ja muutoskykyään.

*H6: "...minusta se on mahtava idea ja ajatus ja sieltä saa tosi paljon, mutta se vaatii valtavaa sellaista ajatustyöskentelyä ja muutoskykyä tässä meidän koulun arjessa..."*

#### *Uudistusten toteuttamiseen liittyviä haasteita*

Teknologian käyttöön liittyvistä haasteista suurin on ehdottomasti tarvittavien välineiden puute. Lähes kaikki haastateltavista mainitsivat sen, että koululla ei ole tarpeeksi tietokoneita tai tabletteja, jotta he voisivat toteuttaa uutta opetussuunnitelmaa haluamallaan tavalla. Teknologian käyttö opetuksessa tulisi olla spontaania, mutta se ei ole mahdollista, sillä kaikkien yhteisessä käytössä olevat laitteet tulee varata useita viikkoja etukäteen. Lisäksi eräs haastateltavista kertoo, että oppilaiden taidot tietotekniikan käytössä ovat yllättävän heikot. Hän on huolissaan myös siitä, että kenellä on tarpeeksi aikaa niitä opettaa oppiaineiden sisältöjen yhteydessä.

*H3: "...nyt kun sitten haluaisi saada sellaista monipuolisuutta siihen opetukseen ja ottaa niitä digivälineitä ja muita käyttöön, niin eipä niitä ole käytettävissä..."*

Suurin oppilaisiin liittyvä haaste on liian suuret oppilasryhmät. Usea haastateltavista kokevat, että uuden opetussuunnitelman mukaista opetusta on erittäin haastavaa järjestää isoille oppilasryhmille. Lisäksi eräs haastateltavista on havainnut, että monialaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet oppimismenetelmänä ei sovi kaikille oppilaille. Hänen mukaansa erityisesti keskittymisvaikeuksia omaavilla oppilaille on vaikea työskennellä monialaisesti, sillä he tarvitsevat enemmän rutiininomaista opiskelua.

*H4: "...kun on isot ryhmät ja pitäisi tehdä sellaisia monialaisia juttuja, niin ei ole helppoa..."*

Muutama haastateltavista kokee uudistusten käyttöönoton erittäin raskaana. Opettajien voimavarat ja niiden riittävyys huolestuttaa heitä. Heidän mukaansa opettajan työ on muutenkin vaativaa ja työpäivät ovat kovin kiireisiä ja hektisiä. Työpäivän jälkeen voimavarat ovat lopussa, mutta siitä huolimatta pitäisi vielä jaksaa perehtyä opetussuunnitelmaan ja suunnitella sen toteuttamista. Eräs haastateltavista kokee, että työssä jaksaminen on hyvin vaikeaa, toisinaan jopa ylivoimaista.

Koulun rakenteisiin liittyy useita haastavia tekijöitä. Ensinnäkin koulu on fyysisiltä ominaisuuksiltaan hyvin jäykkä ja erään haastateltavan mielestä myös ankea. Sen lisäksi useat haastateltavista kokevat, että opetuskäyttöön sopivia tiloja on liian vähä. Monipuolisten oppimisympäristöjen käyttö on vaikeaa, sillä avoimia oppimisympäristöjä tai työskentelypaikkoja ei ole, vaan luokkahuoneiden lisäksi käytetään lähinnä koulun käytäviä. Vaikka oppilaiden annetaan valita itselleen



mieluisia työskentelypaikkoja, niitä ei kuitenkaan ole juuri mistä valita. Myös käytävissä olevien materiaalien määrässä ja laadussa olisi parantamisen varaa, mutta eräs haastateltavista kokee, että opettajien tulee pärjätä sillä mitä on käytävissä.

*H1: "...tämä on jäykempi, tämä talokin jo estää, kun täällä on luokahuoneet ja käytävät, niin täällä ei ole sellaista tilaakaan missä olla sillä tavalla luontevasti..."*

Opettajat varmasti tiedostavat koulun ja kunnan taloustilanteen ja ymmärtävät, ettei ylimääräistä rahaa ole käytävissä. Budjetointia tehdään kyllä tarkasti, eikä sellaisia materiaaleja tilata, joita löytyy koulun varastoista entisestään. Siitä huolimatta eräs haastateltavista ihmettelee sitä, kuinka joka vuosi oppikirjojen ja muiden materiaalien tilaaminen tehdään myöhään. Hänen mielestään opetuksen suunnittelua helpottaisi se, että jo keväällä tiedettäisiin enemmän syksyllä käytävissä olevista resursseista. Näin ollen syksyn opetusta voisi alkaa suunnitella jo keväällä, eikä siihen tarvitsisi kesällä käyttää omaa aikaa.

Toisekseen koulun rakenteet ovat jäykät myös siinä mielessä, että kyseisessä peruskoulussa alaluokkien luokanopettajilla ja yläluokkien aineenopettajilla on hyvin erilainen aikataulu ja lukujärjestys. Tämä vaikeuttaa huomattavasti yhteisen työskentelyajan löytämistä niin suunnittelun kuin toteutuksenkin kannalta. Lisäksi eräs haastateltavista kokee, että aineenopettajat ovat ehkä liiankin ainesidonnaisia, jolloin heidän voi olla vaikeaa toteuttaa monialaista oppimiskokonaisuutta yhtenä kokonaisuutena ja lopulta siinä käy niin, että jokainen opettaja hoitaa vain oman oppiaineensa osuuden irrallisina muista.

*H7: "...se aineenopettajien huomattavasti suurempi ainesidonnaisuus, se tulee olemaan ainakin heille sellainen iso kynnyks lähteä joulhevasti toteuttamaan näitä."*

Myös muissa kouluissa on havaittu yhteistyön merkitys ja sen haasteet uudistusten käyttöönotossa. Perkkiön (2016, 46) haastattelemat opettajat ovat sitä mieltä, että koulujen lukujärjestys- ja tiimirakenteissa tulee uudistusten myötä olla enemmän tilaa ja mahdollisuuksia opettajien väliselle yhteistyölle. Pienessä yhtenäisessä peruskoulussa, jossa samat opettajat toimivat sekä luokanopettajana että aineenopettajana yläluokilla ja jopa lukiossa, ei ole välttämättä yksinkertaista muuttaa lukujärjestystä tai työpäivien aikatauluja. Aikataulumuutosten lisäksi on syytä pohtia muita tapoja, joilla yhteistyötä voitaisiin helpottaa.

#### *Vertailu aiempiin uudistuksiin*

Haastatteluun osallistuneista opettajista kahdelle tämä opetussuunnitelmauudistus oli heidän uransa ensimmäinen. Yhdelle haastateltavista tämä oli toinen uudistus ja kolmelle haastateltavista neljäs. Yksi haastateltavista on ehtinyt uransa aikana olla mukana neljässä opetussuunnitelmauudistuksessa.

Kaksi haastateltavaa kuvailee uusimman uudistuksen olevan laajuudessaan aivan eri luokkaa kuin aikaisemmat uudistukset. Aiemmat opetussuunnitelmauudistukset on heidän mukaansa toteutettu huomattavasti pienemmässä mittakaavassa. Lisäksi eräs haastateltavista mainitsee, että ennen paikallista opetussuunnitelmaa uudistettiin tiheämmin eli kerralla tehtiin vähemmän. Toisaalta uusinta uudistusta ei pidetä ollenkaan radikaalina uudistuksena. Lisäksi eräs haastateltavista kokee turhauttavana sen, että uudistusten eteen tehdään paljon työtä, mutta uudistukset eivät sitten kuitenkaan ole kovinkaan isoja.

*H4: "...vähän niin kuin ajatuskin oli ainakin ennen vanhaa, että no tämä tehdään viiden vuoden päästä uusiksi, että vähäsen nyt jotakin."*

Paikallisen opetussuunnitelman uudistaminen on ollut samanlaista työtä aieminkin, mutta ne on toteutettu hieman eri tavalla. Kaksi haastateltavista kertoo olleensa mukana työryhmässä, joka kokoontui kunnantalolla työpäivien aikana. Uudistus toteutettiin siis työajalla eikä työn ohella niin kuin tässä uudistuksessa. Toisaalta toinen näistä haastateltavista kertoo, että eräs uudistus venyi kesäkuulle asti, jolloin he edelleen kokoontuivat kunnantalolle työskentelemään.

*H2: "...kokoonnuttiin tuolla kunnantalolla ja tehtiin jotakin suunnitelmia, minun piti niille kirjoitella, että se vähän niin kuin venyi ja venyi..."*

Erilaiseen työskentelytapaan on vaikuttanut varmasti myös se, että edellisten uudistusten aikana on kyseisessä kunnassa ollut vielä useampia kouluja. Silloin on voitu paikallisen opetussuunnitelman lisäksi tehdä vielä jokaiselle koululle oma koulukohtainen opetussuunnitelma. Uskon kuitenkin, että koulujen omat opetussuunnitelmat ovat pohjautuneet vahvasti paikalliseen opetussuunnitelmaan ja siksi olleet keskenään samankaltaisia. Olen vierailut useilla kunnan entisistä kyläkouluista, jotka ovat rakennettu samojen pohjapiirrosten mukaan. Samalla tavalla opetussuunnitelmien kohdalla on voitu käyttää samoja asiakirjoja koulukohtaisten opetussuunnitelmien pohjana.

Uudistusten sisältöjen eroavaisuuksien osalta haastateltavat eivät juurikaan kerro näkemyksiään. Eräs haastateltavista kuitenkin kokee, että uudistusten välillä ilmenee tietynlaista edes takaisin vatomista. Aikaisemmin taito- ja taideaineiden merkitystä on korostettu ja niiden määrää lisätty, kun taas seuraavassa

niiden määrä on supistettu mahdollisimman vähälle. Seuraavaksi voidaan kuitenkin odottaa, että niiden arvostus nousee uudelleen.

*H1: "...ja ne muuttuvat yhtäkkiä, että viimeksi oli aivan hirveän tärkeä, että on taito- ja taideaineita ja nyt sitten niitä on supistettu ihan nolville, ja kohta ne siitä sitten kohta taas mennään, se on sellaista edes takaisin vatvomista."*

Lisäksi muutama haastateltava kokee, että samoista asioista puhutaan eri opetussuunnitelmissa eri nimillä, vaikka niissä kaikissa olisikin taustalla sama ajatus. Esimerkiksi laaja-alaisesta osaamisesta on puhuttu jo edellisessä tai jopa sitä edellisessä opetussuunnitelmassa. Aikaisemmin on ollut myös enemmän kokonaisopetusta eli monialaisuutta. Siinä mielessä on siis otettu kehityksessä takapakkia, kun aiemmin on ollut enemmän opetussuunnitelman mukaista, kuin tällä hetkellä on mahdollista toteuttaa.

*H1: "...aikaisemmin on ollut sellaista, joka kävisi tähän uuteen opetussuunnitelmaan, mitä on tehty pienissä kouluissa ja on koko porukka tehnyt niitä..."*

Hokkanen (2017) on tutkimuksessaan vertaillut opettajien tulkintoja vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien perusteista. Sen mukaan opetussuunnitelmissa on havaittavissa paljon yhtäläisyyksiä, mutta tietysti myös eroavaisuuksia. Hokkanen kuitenkin muistuttaa, että tutkimuksessa on tarkasteltu kirjoitettu opetussuunnitelma, sillä kirjattujen tavoitteiden siirtymistä käytäntöön ei ole voitu vielä tutkimushetkellä arvioida. (Hokkanen 2017, 80.) Opetussuunnitelmia vertaillen onkin hyvä muistaa, että ne ovat tosiaan kirjallisia asiakirjoja, joiden ilmeneminen käytännössä voi olla erilaista. Opetussuunnitelmien yhtäläisyydet johtuvat pitkälti

siitä, että uudistukset pohjautuvat vanhaan ja niihin tuodaan uusia elementtejä lisää. Näin ollen aikaisemminkin olleita asioita ei tarvitse ottaa pois.

### *Uudistusten merkitys*

Opettajien kannalta uudistuksilla on sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia. Opetussuunnitelmauudistustyön lisäksi myös uudistusten käyttöönotto ja toteutus ovat vaatineet voimia opettajilta. Opettajat ovat joutuneet myös opettelemaan uusia asioita, jonka suurin osa haastateltavista kokee hyvänä asiana. Vaikka koodaus ja muut tekniikkaan liittyvät uudistukset ovat aluksia vaikeita, on niiden tehtävä kuitenkin helpottaa opettajan työtä. Opettajan täytyy kuitenkin osata asiat, joita hänen täytyy opettaa. Haasteena on kuitenkin se, että koulun käytössä oleva tekniikka ja muu välineistö ei vielä vastaa opetussuunnitelman vaatimuksia.

*H3: "...kyllä sen huomaa, että kuinka paljon ne vie sitten voimavaroja itseltä ja työkavereilta, että välillä on pakko palata siihen normaaliin rutiiniin..."*

Opetussuunnitelman tehtävä on ohjata opettajan työskentelyä, mutta siitä huolimatta eräs haastateltavista kokee, että opetussuunnitelma tuntuu välillä olevan irrallaan koulun arjesta. Selkeiden ohjeiden sijaan opetussuunnitelmassa tuntuu olevan paljon tyhjää puhetta ja korulauseita. Toisaalta opetussuunnitelman on kuitenkin hyvä pysyä väljänä, jotta opettajilla on mahdollisuus toimia ja tehdä asioita monella eri tavalla.

Vaikka tutkimukseni käsittelee pääasiassa paikallisella tasolla tehtävää opetussuunnitelmatyötä, ei aineistostani nouse juurikaan esille paikallisesti merkityksellisenä koettuja asioita. Haastateltavat eivät mainitse ainuttakaan paikallista erityispiirrettä uudistusten osalta. Saarinen (2016) onkin tutkimuksessaan pohtinut,

mikä on paikallisen opetussuunnitelman merkitys, jos se perustuu pelkästään valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteisiin. Uudistuksen tarkoitus ei ole kirjoittaa samoja tekstejä uudelleen, mutta toisaalta tarkoitus ei myöskään ole jyrätä perinteitä uudistusten alle. (Saarinen 2016, 43.) Paikallisuuden esille tuominen voi olla vaikeaa, sillä pitkään jatkuneiden perinteiden tarkoituksenmukaisuutta voi olla vaikea kyseenalaistaa. Tästä syystä olisikin hyvä ottaa opetussuunnitelmatyöhön mukaan myös koulun ulkopuolisia tahoja, jolloin paikalliset erityispiirteet tulisivat huomioiduiksi myös uusista näkökulmista käsin.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen on herättänyt opettajissa monenlaisia tunteita. Niiden suunnittelu ja toteutus vaatii varsinkin näin alkuun paljon työtä, mutta useimmiten niistä jää kuitenkin opettajalle sellainen olo, että kyllä kannatti. Kaikki ei tietysti aina mene niin kuin on suunniteltu tai muuten onnistu, mutta aina löytyy jotain hyvää. Positiivisen palautteen saaminen palkitsee opettajia tekemään ja kokeilemaan lisää.

*H4: ”Iso työ, mutta siitä saa sitten sellaisen, yleensä sellaisen hyvän tuntuman siihen, että kannatti.”*

Sen lisäksi, että monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat olleet myös opettajille opettavaksi kokemuksia, on ne oppilaiden kannalta erittäin mielekäs tapa oppia. Eräs haastateltavista uskoo, että monialaiset oppimiskokonaisuudet tuottavat oppilaille juuri niitä hyviä koulumuistoja, jotka kantavat pitkälle elämässä.

## 5.5 Opettajien kokemukset arvioinnista ja kehittämisestä

### *Prosessin arviointi ja kehittäminen*

Olemme käyneet läpin haastateltavien kokemuksia prosessin eri vaiheista, sen toteuttamisesta ja vastaan tulleista haasteista. Haastateltavat ovat arvioineet prosessin toimivuutta ja yleinen näkemys on se, että prosessi ei sujunut toivotulla tavalla. Arvioinnin lisäksi haastateltavat ovat kertoneet näkemyksensä myös prosessin kehittämisestä.

Prosessiin valmistautumiseen liittyen eräs haastateltavista toivoisi enemmän koulutusta liittyen opetussuunnitelmaan yleisesti, mutta myös täydennyskoulutusta uusista oppiainesisällöistä. Työnantaja tietysti tarjoaa työntekijöilleen täydennyskoulutusta, mutta niiden määrä on rajallinen. Lisäksi useimmiten koulutuspäivää varten on tarjolla useita vaihtoehtoja, joista kaikkea haluamaansa ei tietenkään pysty saamaan.

Ennen työskentelyn alkamista haastateltavien mielestä olisi syytä tehdä kunnollinen linjaveto toteutuksen yksityiskohdista. Erityisesti työstä saatava korvaus tai lähinnä sen puuttuminen on vaivannut kaikkia työntekijöitä. Haastateltavien mukaan olisi myös tärkeää, että keskustelua voitaisiin käydä ja uusia päätöksiä tehdä myös prosessin aikana uusien tietojen valossa.

Paikalliseen työskentelyyn haastateltavat toivovat parempaa johtamista ja ohjeistusta, jotta asiat tulisi tehtyä kerralla kunnolla eikä jouduttaisi tekemään samoja asioita uudelleen. Lisäksi kaksi haastateltavista ehdottaa, että prosessin toteuttamiseen olisi parempi valita jokin tietty ryhmä, joka ottaisi vastuun työn toteuttamisesta. Heille annettaisiin tietty määrä tunteja viikosta aikaa paneutua työhön. Näin työskentely olisi inspiroivampaa, motivoivamaa sekä varmasti myös tehokkaampaa.

*H7: ”Varsinkin tällaisessa pienessä organisaatiossa täältä olisi pitänyt kolme tai neljä henkilöä irrottaa silloin, että niille olisi silloin tietty määrä tunteja viikossa sallittu siihen tekemiseen ja me olisi sijaistettu niiden tunnit ja ne olisivat saaneet korvauksen siitä tekemisestä.”*

Lopuksi olisi hyvä tarkistaa yhdessä, että oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet ovat oikein ja käydä keskustelu siitä, ovatko oikeat asiat oikeilla vuosiluokilla. Erään haastateltavan mielestä olisi parempi, jos opetussuunnitelma olisi valmis, kun se otetaan käyttöön. Näin ollen prosessin aikataulun tulisi suunnitella huolellisesti, jotta prosessi saataisiin valmiiksi määräaikaan mennessä ilman kiirettä. Lisäksi teknistä toteutusta ja lopullisen tuotoksen ulkoasua olisi syytä miettiä uudelleen, sillä useat haastateltavista kokivat Peda.net -alusta vaikeaksi käyttää.

*H5: ”Minusta olisi ollut hyvä, että se olisi ollut valmis, kun se otettiin käyttöön, että siellä olisi ollut kaikki mitä me tarvitaan ja mitä me tehdään niin, että se olisi ollut sellainen valmis työkalupaketti opettajille...”*

Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että opetussuunnitelmauudistuksen prosessilla on vaikutus opettajien työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Tulevaisuudessa prosessin organisointiin ja johtamiseen on syytä kiinnittää entistä enemmän huomiota, jotta opettajat eivät kuormittuisi liikaa. Oikeanlaisen johtamisen avulla työntekijät on helpompi sitouttaa prosessiin. Tornbergin (2012) tutkimuksen mukaan yksi tärkeimmistä motivointikeinoista on työntekijöiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen tilannekohtaisesti. Tällä hän tarkoittaa sitä, että ei voida olettaa kaikkien motivoituvan samoista asioista ja vieläpä päivästä toiseen samoista asioista. Lisäksi motivointikeinojen tulisi liittyä sekä sisäisiin että ulkoisiin tekijöihin. (Tornberg 2012, 69.) Esimerkiksi opetussuunnitelmauudistuksen prosessi on normaalista työstä poikkeava tilanne, jolloin todennäköisesti tarvitaan



myös poikkeavia motivointikeinoja. Toisille sisäiset tekijät ovat tärkeämpiä motivaatiotekijöitä, jolloin johdon tulisi tukea sitä mahdollisuuksien mukaan. Toisille taas ulkoiset tekijät ovat tärkeämpiä motivaatiotekijöitä, mutta yleisesti ottaen kaikille varmasti kelpaisi ylimääräinen palkkio ylimääräisestä työstä.

### *Opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen*

Vaikka haastatteluun osallistuneet opettajat ovat vasta vähän aikaa työskennelleet uuden opetussuunnitelman mukaisesti, ovat he kuitenkin pystyneet arvioimaan sen sisältöjen toimivuutta. Mitään erityisen huonoa he eivät ole havainneet, vaan kehitysideat liittyvät enemmän siihen, mitä paikallisella tasolla voitaisiin tehdä opetussuunnitelman mukaisen työskentelyn helpottamiseksi.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista helpottaisi haastateltavien mukaan sen, että niitä voitaisiin suunnitella yhdessä, dokumentoida ja jakaa muidenkin toteutettavaksi. Näin ajan saatossa muodostuisi ikään kuin materiaali-pankki, josta opettajien olisi helppo muokata itselleen ja luokalleen sopiva kokonaisuus. Lisäksi kokemusten jakaminen kokonaisuuksien onnistumisesta auttaa kehittämään niitä entisestään.

*H7: ”Pohjatieto olisi jo useammalla silloin valmiiksi ja sitten niinhän sen pitäisi ollakin, että kaikki pitäisi olla julkisesti meillä tuolla sähköisessä opettajien huoneessa tiivistettynä, jotta sieltä pystyisi kuka tahansa ottamaan sen prosessin käyttöön, muuttaisi vain aihetta ja niin edelleen.”*

Kuten jo aiemmin on käynyt ilmi, vaikuttaa resurssien puute vahvasti opettajien työskentelyyn. Erityisesti tietokoneita ja tabletteja kaivattaisiin lisää. Eräs haastateltavista ehdottaa, että kahdelle luokalle voitaisiin hankkia yhteinen tabletti-vaunu, jolloin niiden varaaminen olisi helpompaa eikä sitä tarvitsisi tehdä montaa

viikkoa etukäteen. Silloin kun ne eivät ole varattuna, niitä voisi käyttää myös spontaanin tarpeen mukaan.

Yhteistyön merkitystä ei voida korostaa liikaa. Useat haastateltavista mainitsevat sen, että erityisesti luokanopettajien ja aineenopettajien välistä yhteistyötä on liittävä. Erään haastateltavan mukaan sen olisi hyvä olla organisoitua, sillä jos se jää pelkästään opettajien oman harkinnan varaan, se on toisilla aktiivisempaa kuin toisilla.

*H3: "...sellaista yhteistyötä meillä ei vielä ole olemassa, mutta ehkä tulevaisuudessa sitten..."*

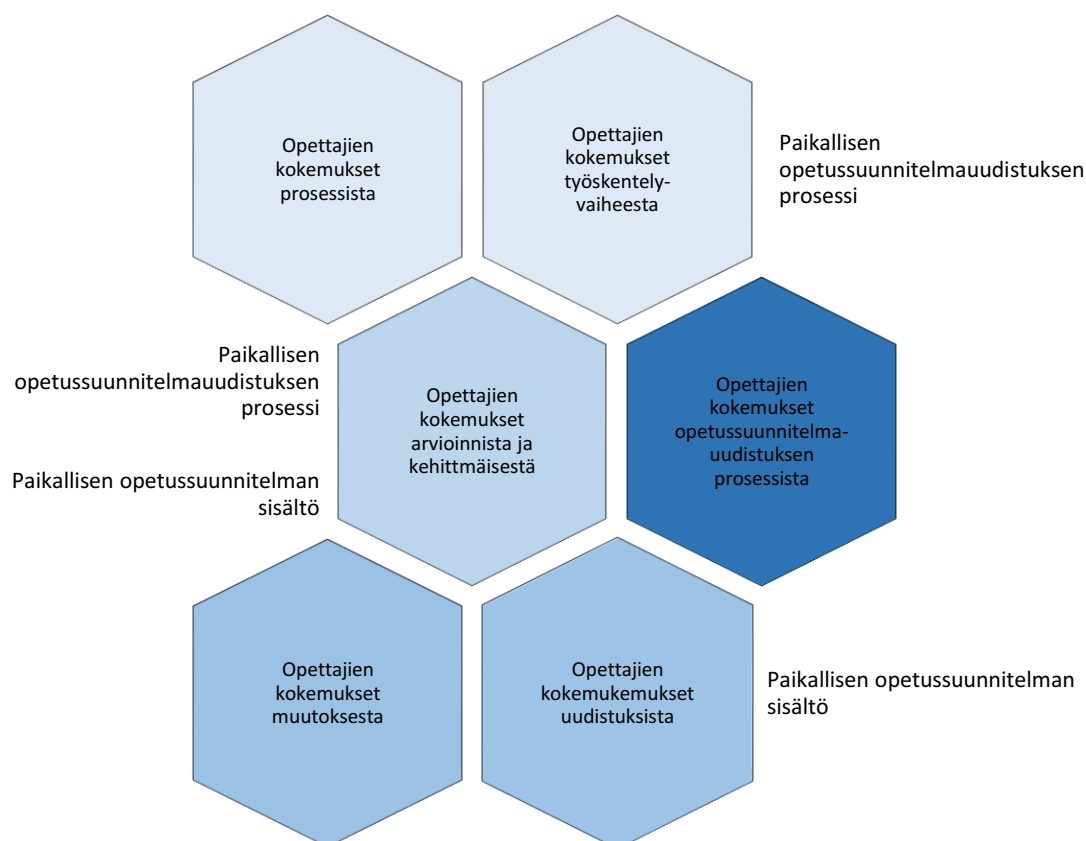
Eräs haastateltavista nostaa esille tärkeitä asioita, joita ei ehkä vielä tässä opetussuunnitelmauudistuksessa ole otettu huomioon, mutta joita olisi syytä pohtia tulevaisuudessa enemmän. Arviointia on kyllä keitetty monipuolisemmaksi, mutta hänen mielestään sitä voitaisiin kehittää vielä lisää ja ehkä myös kyseenalaistaa tiettyjä asioita, kuten arvosanojen merkitystä ja koejärjestelmää.

*H6: "...meillä on paljon muitakin tapoja arvioida, jotka varmasti olisivat paljon tehokkaampia ja antaisivat realistisemmän kuvan siitä opimisesta ja arvosanoista..."*

Myös Perkkiön (2016) haastattelemat opettajat pohtivat arvioinnin haasteita. Eräs haastateltavista kokee arvioinnin kehittämisen tärkeäksi ja sen suunnan selväksi, mutta hän kokee myös konkreettisten toimintatapojen puuttuvan. Haasteena koetaan myös huoltajien suhtautuminen arvioinnin kehittämiseen ja sen, miten opettajien tulisi viestiä tällaisista uudistuksista huoltajille. (Perkkiö 2016, 45.) Tärkeää on kuitenkin muistaa, että isojen uudistusten äärellä kaikki osapuolet on saatava

mukaan muutokseen, joten koulun ja opettajien tulee huolehtia myös huoltajien ja oppilaiden tiedottamisesta muutoksiin ja uudistuksiin liittyen. Tärkeää on myös heidän osallistaminen mukaan uudistuksiin, jolloin myös niiden ymmärtäminen ja niihin sitoutuminen on helpompaa.

Alla olevassa kuviossa on esitetty, kuinka tutkimukseni mukaan opettajien kokemukset voidaan jakaa paikallisen opetussuunnitelmauudistuksen prosessia koskeviin kokemuksiin sekä paikallisen opetussuunnitelman sisältöä koskeviin kokemuksiin. Paikallisen opetussuunnitelmauudistuksen prosessia koskeviin kokemuksiin vaikuttavat opettajien kokemukset prosessista kokonaisuutena, prosessin työskentelyvaiheesta sekä prosessin arvioinnista ja kehittämisestä. Paikallisen opetussuunnitelman sisältöä koskeviin kokemuksiin vaikuttavat opettajien kokemukset muutoksesta yleisesti, opetussuunnitelmaan tehdyistä uudistuksista sekä opetussuunnitelman arvioinnista ja kehittämisestä.



Kuvio 1 Opettajien kokemukset opetussuunnitelmauudistuksen prosessista

## 6 Pohdinta

Tutkimukseni mukaan opettajien kokemuksiin opetussuunnitelmauudistuksen prosessista liittyy vahvasti myös heidän kokemuksensa opetussuunnitelman sisällöstä. Koska tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokevat ensisijaisesti osallistuneensa paikallisen opetussuunnitelman uudistamiseen, koskevat myös tutkimukseni tulokset ensisijaisesti paikallisen opetussuunnitelmauudistuksen prosessia sekä paikallisen opetussuunnitelman sisältöä. Edellä esitetyssä kuviossa on tiivistetty viisi opettajien kokemuksia käsittelevää teemaa, jotka yhdessä muodostavat opettajien kokemuksen opetussuunnitelmauudistuksen prosessista kokonaisuutena. Näiden teemojen kautta voimme tarkastella, millaisia kokemuksia kyseisen koulun luokanopettajilla on opetussuunnitelmauudistuksen prosessista.

Tutkimukseni mukaan opettajat kokevat prosessin valmistautumisen olleen puutteellista. Opettajat kokevat työskentelyvaiheen jakautuneen kahteen lukuvuositaiseen vaiheeseen, mutta eniten aikaa vievimmäksi vaiheeksi he kuitenkin kokevat uudistusten käyttöönoton vaiheen. Lisäksi prosessin vaiheista voidaan sanoa, että arvioinnin ja kehittämisen vaihe kytkeytyy vahvasti käyttöönoton vaiheeseen, mutta tarkistamisen vaihe puuttuu kokonaan. Opettajat kokevat prosessin kestoaltaan jatkuvaksi ja toistuvaksi. Haastatteluhetkellä he kokevat prosessin olevan vielä kesken.

Opettajien suhtautuminen prosessiin on tutkimukseni mukaan negatiivista. He kokevat prosessin raskaana, työläänä ja epäselvänä. Negatiiviseen suhtautumiseen vaikuttavat erityisesti työskentelyvaiheessa ilmenneet epäkohdat. Vaikka tämä prosessi ei sujunut opettajien mielestä hyvin, on positiivinen suhtautuminen prosessiin myös mahdollista, mikäli se toteutettaisiin eri tavalla. Lisäksi onnistuneen prosessin myötä opetussuunnitelma toimisi paremmin opettajan työkaluna.

Onnistunut opetussuunnitelmauudistuksen prosessi on tärkeä opettajan työn kannalta, sillä se auttaa opettajaa ymmärtämään opetussuunnitelman sisältöjä paremmin ja toteuttamaan sitä käytännössä. Lisäksi tämän kaltaisilla isoilla prosesseilla on vaikutus opettajien työhyvinvointiin. Raskaana koettu prosessi kuormittaa opettajia ja heikentää heidän työssä jaksamistaan. Positiivisena koettu prosessi voisi innostaa ja sitä kautta lisätä työhyvinvointia. Kuormittavuuteen vaikuttaa myös useiden prosessien työstäminen peräkkäin tai rinnakkain. Myös se, että prosessi toteutetaan opettajien päätyön ohella, vaikuttaa prosessin kokemiinseen raskaana.

Tutkimukseni mukaan opettajat kokevat työskentelyvaiheen raskaaksi. Prosessin lisäksi myös työskentelyyn suhtautuminen on ollut negatiivista, sillä sen on koettu olevan hajanaista, vaikeaa, turhauttavaa ja kuormittavaa. Negatiiviseen suhtautumiseen ovat vaikuttaneet työn huono organisointi ja epäselvä ohjeistus, työhön käytetyn ajan suuri määrä, opettajien vapaa-ajan käyttäminen työskentelyyn sekä työstä saatavan korvauksen puuttuminen. Työskentelyyn suhtautuminen vaikuttaa vahvasti myös prosessiin suhtautumiseen, sillä työskentelyyn liittyvät epäkohdat ovat prosessin negatiiviseen suhtautumiseen vaikuttavia tekijöitä. Näin ollen myös työskentelyyn suhtautuminen vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin.

Kaikki tutkimukseen osallistuneen koulun työntekijät ovat veloitettu osallistumaan paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön. Opetushallituksen ohjeistuksesta huolimatta työskentelyssä ei ole ollut mukana muita paikallisia, koulun ulkopuolisia tahoja eikä oppilaita tai heidän vanhempiaan. Syytä tähän ratkaisuun ei saatu tutkimuksessa selville. Vaikka kaikki työntekijät osallistuvat työskentelyyn, on heidän osallistumisen tavoissa ja määrässä hieman eroavaisuuksia. Heille on jaettu erilaisia rooleja ja tehtäviä, jolloin osalla on enemmän vastuuta kuin toisilla. Työskentelytavat ovat olleet melko samanlaisia kuin muuallakin. Pääosin työskentely

on ollut koko työyhteisön kesken, tiimeissä tai opettajaryhmissä käytyä keskustelua ja kirjaamista sekä opettajien itsenäistä työskentelyä.

Opettajien kokemusten mukaan paikallinen opetussuunnitelmauudistuksen prosessi ei sujunut toivotulla tai odotetulla tavalla. Prosessin organisoinnissa ja toteutuksessa on paljon kehitettävää, jotta opettajat voisivat kokea prosessin onnistuneena ja mielekkäänä. Prosessia voitaisiin kehittää esimerkiksi lisäämällä opettajien täydennyskoulutusta, organisoida prosessin kulkua tehokkaammin, käymällä tarkemmin läpi työskentelyyn liittyvät yksityiskohdat valmistautumisen vaiheessa sekä tarkistamalla lopuksi yhdessä työskentelyn lopputulos.

Tutkimukseni mukaan opettajat kokevat muutoksen tervetulleena, mutta hitaana. He näkevät yhteiskunnan muutoksen heijastuvan myös opetussuunnitelmassa, mutta suuria muutoksia ei siitä huolimatta ole tapahtunut. Sen sijaan opettajat kokevat oppilasaineksen muuttuneen vuosien saatossa haastavammaksi. Koulun toimintakulttuuri muuttuu hitaasti, sillä se vaatii aikaa ja opettajien välistä yhteistyötä, joka ei vielä toteudu toivotulla tavalla. Lisäksi muutosten tapahtumista hidastavat koulun jäykät rakenteet.

Opettajat uskovat opetussuunnitelman uudistamisen vaikuttavan myös heidän oman toimintansa muutokseen, mutta vielä haastatteluhetkellä mitään suurta muutosta ei ollut havaittu. Tähän vaikuttaa varmasti se, että useat opettajista kokevat toimineensa jo vuosia uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Toisaalta osa opettajista myös vastustaa muutosta voimakkaasti, sillä he eivät koe uudistuksia tarpeellisina tai he eivät itse kykene enää mukautumaan muutoksiin.

Tutkimukseni mukaan opettajat kokevat uudistukset maltillisina. Mitään suuria uudistuksia ei ole tehty, eikä uusi opetussuunnitelma sulje mitään entisiä käytänteitä pois. Lisäksi monet uudistukset ovat luokanopettajille entuudestaan tuttuja,

sillä monet heistä kokevat työskennelleensä jo pitkään uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Esimerkiksi monialaisuus ja laaja-alaisuus ovat saaneet uudessa opetussuunnitelmassa lähinnä uudet nimet ja tarkemmat ohjeistukset toteuttamiseen. Eniten ristiriitaisia kokemuksia aiheuttaa arviointi, sillä osa opettajista kokee sen uudistuneen, kun taas osa kokee, että se ei ole uudistunut tarpeeksi. Samalla tavalla mielipiteitä jakaa oppilaiden osallisuuden lisääminen, sillä osa opettajista kokee sen olevan jo itsestään selvyyttä.

Tutkimuksen mukaan suurimpana uudistuksena opettajat kokevat tietotekniikan käytön lisäämisen, luokkarajat ylittävän yhteistyön sekä sen, että nyt asiat on kirjattu tarkemmin opetussuunnitelmaan. Tietotekniikan koetaan kehittyvän hurjan nopeaa vauhtia ja osa opettajista suhtautuu kriittisesti tietotekniikan käytön korostamiseen. Positiivisina uudistuksina opettajat kokevat toiminnallisuuden, monipuolisten työtapojen sekä erilaisten oppimisympäristöjen lisääntymisen.

Opettajat kokevat uudistusten käyttöönoton sujuvan parhaiten rauhalliseen tahtiin. Kaikkea ei voi eikä kannata muuttaa kerralla, sillä uudistusten toteuttaminen vaatii paljon voimavaroja ja aikaa. Vaikka uudistusten käyttöönotto etenee pääosin hitaasti ja rauhallisesti, on joitain asioita otettava käyttöön heti ja siksi opettajien täytyy tehdä jonkinlaista priorisointia uudistusten käyttöönoton suhteen. Uudistusten käyttöönotossa kohdattuja haasteita ovat resurssien puute, liian suuret oppilasryhmät, opettajien voimavarojen riittävyys sekä koulun jäykät rakenteet.

Aiempiin opetussuunnitelmauudistuksiin verrattuna opettajat kokevat tämän uudistuksen olleen mittasuhteissaan aivan omaa luokkansa. Aiemmin työskentely on organisoitu eri tavalla, mikä johtuu osittain myös siitä, että kyseisessä kunnassa on aikaisempien uudistusten aikoina ollut useampia kouluja. Työskentelytavat eivät kuitenkaan ole vuosien saatossa juurikaan muuttunut. Kuten aieminkin

on tullut ilmi, opettajat kokevat uudistusten sisältöjen väliset erot hyvin pieninä, sillä samoille ajatuksille keksitään vain uusia nimiä.

Uudistuksilla on sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia opettajien kannalta. Monet uudistukset ja niiden toteuttaminen vaatii opettajilta paljon, mutta toisaalta ne myös antavat ja opettavat vähintään yhtä paljon. Uudistuksilla on tietysti vaikutuksensa myös oppilaisiin, jotka opettajien mielestä saavat uusista opetusmenetelmistä uusia ja hyviä kokemuksia ja koulumuistoja.

Opettajien kokemusten mukaan paikallisen opetussuunnitelman sisältöä on kehitetty oikeaan suuntaan. Uudistukset ovat olleet maltillisia, mutta kuitenkin tulevaisuuteen tähtääviä. Jotta opettajat voisivat toteuttaa paikallista opetussuunnitelmaa työssään, tulisi opettajien yhteissuunnittelua ja siihen käytettävissä olevaa aikaa lisätä, tehostaa monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitelmien ja tuosten dokumentointia ja jakamista sekä hankkia lisää tietokoneita ja tabletteja. Lisäksi erityisesti arviointia ja sen monipuolisia menetelmiä tulisi kehittää jatkossa entistä enemmän.

Eräs mielenkiintoinen tutkimuksesta esille noussut asia on opettajien jaettu kokemus. Useisiin teemoihin liittyen haastateltavat kertoivat omien näkemystensä lisäksi sen, että myös muut opettajat ajattelevat samalla tavalla. Tietysti voidaan ajatella, että se on vain hänen kokemuksensa, eivätkä muut välttämättä ajattelekaan samalla tavalla, mutta työyhteisön jäsenenä tiedän, että opettajat keskustelelevat hyvin paljon kokemuksistaan ja työn herättämistä tunteista kollegoiden kanssa. Tunteiden ja ajatusten purkaminen ja jakaminen on tärkeää jokaisen henkilökohtaisen työhyvinvoinnin kannalta, mutta se on myös työyhteisöä lujittavaa ja sen hyvinvoinnin kannalta tärkeää.



Tutkimuksen toteutus osoittautui odotettua vaikeammaksi. Aluksi odotukset ja innostus tutkimusta kohtaan olivat suuria, mutta työskentelyn edetessä ilmeni paljon haasteita ja sen valmistuminen viivästyi tarpeettoman pitkälle. Vaikka aihe on edelleen itselleni mielenkiintoinen, on sen ajankohtaisuus ehtinyt mennä jo ohi.

Tutkimusaineiston analysoinnissa jouduin tekemään paljon muutoksia ja palaamaan useamman kerran taaksepäin. Se oli välillä todella turhauttavaa ja myös motivaatio tutkimusta kohtaan oli hukassa. Keskustelut graduohjaajan kanssa ja tutkimus- ja analyysimenetelmien vaihto onneksi auttoivat minua eteenpäin. Vaikka monia muutoksia voidaan tehdä tutkimuksen edetessä ja uusien ideoiden syntyessä, ei ihan kaikkea pysty tai kannata muuttaa. Aineistoa analysoidessani huomasin paljon puutteita teemahaastattelun rungossa ja kysymysten asettelussa, mutta ne olivat sellaisia asioita, joihin en enää pystynyt vaikuttamaan aloittamatta tutkimusta alusta. Opin tämän tutkimuksen avulla sen, että vaikka kuinka olisi innostunut aiheesta ja innostunut saamaan sen käyntiin, kannattaa pohjatyöt tehdä entistä huolellisemmin.

Myös monet tutkimuksen ulkopuoliset tekijät vaikuttivat sen etenemiseen. Eräs merkittävin tekijä on ollut varmasti tutkijan aseman muuttuminen useampaan otteeseen tutkimuksen aikana. Tutkimuksen aloituksen ja haastattelujen aikana työskentelin kyseisessä koulussa ja olin osa prosessia, jota tutkimukseni käsittely. Sain mielestäni melko hyvin asetettua itseni tutkimuksen ulkopuolelle, mutta haastateltavien suhtautuminen minuun tutkivana kollegana oli ehkä hieman haitallinen tutkimuksen kannalta. Haastatteluissa on paljon viittauksia asioihin, jotka minä tiedän työyhteisön jäsenenä, mutta en tutkijana ja niitä oli välillä vaikea analysoida.

Tutkimuksen edessä työni kyseisessä koulussa päättyivät, jolloin myös osittain aiheen merkitys itselle muuttui. Enää se ei tuntunut yhtä läheiseltä tai itselle tärkeältä. Tässä vaiheessa tapahtui muutos myös omien opintojeni kannalta, sillä

vaihdoin pääainetta yleisestä kasvatustieteestä luokanopettajaksi, jolloin tutkimuksen merkitys muuttui taas uudella tavalla. Vaikka olin valinnut tutkimuksen aiheeksi opetussuunnitelman ja sen uudistamisen aidosta kiinnostuksesta ja siksi, että myös muiden kasvatuksen kentällä työskentelevien kuin opettajien on tärkeä ymmärtää opetussuunnitelman merkitys. Luokanopettajaopiskelut toivat uutta näkökulmaa ja virtaa tutkimuksen tekemiseen.

Tutkimusten tulosten merkitys ei ole yhteiskunnallisella tasolla kovinkaan merkittävä eikä niiden perusteella saatu juurikaan uutta tietoa. Haastatteluun osallistuneille opettajille tulokset eivät todennäköisesti ole yllättäviä, mutta kunnan päättäjäille se voisi hieman valaista opettajien kokemuksia ja kohtaamia haasteita, joihin he pystyvät vaikuttamaan. Itselleni tämän tutkimuksen toteutus oli erittäin opettava kokemus niin tutkimuksen tekemisen kuin opetussuunnitelman merkityksen vahvistumisen kannalta.

Tutkimuksen tekemisen ja sen tulosten myötä heräsi useita jatkotutkimuksen aiheita. Opettajien kokemusten lisäksi olisi mielenkiintoista kuulla oppilaiden sekä vanhempien kokemuksia ja käsityksiä opetussuunnitelmasta ylipäänsä, mutta tietysti myös uudistuksen vaikutuksista yksilön näkökulmasta. Toisaalta mielenkiintoista olisi myös tietää, minkälaisia käsityksiä juurikin kuntatason päättäjillä on koulun toiminnasta ja tarpeista, tai kuinka hyvin he ovat perillä uudesta opetussuunnitelmasta ja sen vaatimista toimenpiteistä.

## Lähteet

Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25 (3). pp. 295-308.

Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä: peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Oulu: Oulun yliopisto.

Bowden, J. 2005. Reflections on the Phenomenographic Team Research Process. In J. Bowden & P.Green (Eds.), *Doing Developmental Phenomenography* (pp. 11-31): Melbourne: RMIT University Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Gadamer, H-G. & Nikander, N. (suom.) 2004. *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.

Halinen, I., Holappa, A-S. & Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44(2), 187-194.

Hiltunen, M. & Jokela, T. 2001. Täälläkö taidetta? *Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja Sarja D. Opintojulkaisuja: 4.

Hokkanen, A. 2017. Opetussuunnitelmauudistus ja oppimiskulttuuri – alakoulun opettajien näkökulma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Huttunen, M. 2017. Lasten ja nuorten käytöshäiriö. Teoksessa *Lääkärikirja Duodecim*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 49. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jackson, P. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston cop.

Juhila, K. (2016). Tutkijan positiot. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino. 229–248.

Kelly, A. 2004. *The Curriculum: Theory and Practice*. Lontoo: Sage Publications.

Konttinen, E., Suortti, J. & Väyrynen, K. 1980. Hegeliläinen perinne ja opetussuunnitelma. Selosteita ja tiedotteita 141/1980. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

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*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kuikka, P. & Paajanen, T. 2015 *Työstä ja tarkkaavaisuudesta*. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Lahdes, E. 1981. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea. Teoksessa Iisalo, T., Lahdes, E. & Viitaniemi, E. (toim.), *Suomen peruskoulun synty ja toteuttaminen*. Turku: Turun yliopisto.

Luostarinen, A. & Peltomaa I.-M. 2016. *Reseptit OPSin käyttöön: Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: WS Bookwell Oy.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert R. Sherman & Rodman B. Webb (toim.) Qualitative research in education. Focus and methods. Lontoo: Falmer Press, 141 - 161.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKernan, J. 2008. Curriculum and Imagination. Process Theory, Pedagogy and Action Research. Lontoo: Routledge.
- McNeil, J. 1985. Curriculum: A Comprehensive Introduction. Boston: Little, Brown & Company.
- Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu? Helsinki: Yliopistopaino.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nissilä, M.-L. 2015. Ops! Oppiminen uusiksi. Opettaja 1/2015, 22-23.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Juva: WSOY.
- Opetushallitus 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla verkko-osoitteessa: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 10.12.2017.)
- Opetushallitus 2014b. Opetussuunnitelmasta opettajille: Mikä muuttuu ja miksi? Saatavilla verkko-osoitteessa: [http://www.oph.fi/download/155459\\_opetussuunnitelmasta\\_opettajille\\_mika\\_muuttuu\\_ja\\_miksi\\_25012014.pdf](http://www.oph.fi/download/155459_opetussuunnitelmasta_opettajille_mika_muuttuu_ja_miksi_25012014.pdf). (Luettu 10.12.2017.)

Opetushallitus 2014c. Peruste uudistuksen aikataulu. Saatavilla verkko-osoitteessa: <http://www.oph.fi/ops2016/aikataulu>. (Luettu 10.12.2017.)

Perkkiö, T. 2016. Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko opettajuus? Helsinki: Helsingin yliopisto.

Perunka, S. 2015. Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella. Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Julkaisuja c 44. Turku: Turun yliopisto.

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Schwab, K. 2016. The Global Competitiveness Report 2016-2017. Geneve: World Economic Forum.

Saarinen, S. 2015. Paikallinen opetussuunnitelmatyö opettajan silmin. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Salhberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.

Shulman, L. 1986. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. Teoksessa Wittrock, M. (toimi.), Handbook of Research on Teaching: A Project of the American Educational Research Association. New York.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulu: Oulun yliopisto.

Stenhouse, L. 1975. An Introduction to Curriculum Research and Development. Lontoo: Heineman.

Tornberg, M. 2012. ”Johdon pitäisi muistaa henkilöstö myös silloin, kun ei mene niin hyvin.” Motivointikeinojen merkitys henkilöstön sitoutumisessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteuttaminen: Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Vitikka, E. 2004. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävä. Teoksessa Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.), Uudistuva perusopetus: Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

## Liitteet

### Liite 1 Teemahaastattelun runko

#### *Taustatiedot:*

mitä tutkintoja olet suorittanut

kauanko olet toiminut opettajana

mitä luokkaa/oppiaineita opetat tällä hetkellä

mitä eri luokkia/oppiaineita olet opettanut urasi aikana

#### *OPS-valmistautuminen*

miten olet perehtynyt uuteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin?

- valmistelu alkanut 2012, mahdollisuus kommentoida, julkaistu 2014

#### *OPS-työ*

miten olet osallistunut paikallisen opetussuunnitelman tekemiseen?

- miten kuvailisit OPS-työskentelyä

#### *OPS-käyttöönotto*

mitä mieltä olet uudesta opetussuunnitelmasta?

- uusi oppimiskäsitys, arvoperusta, toimintakulttuuri

miten olet ottanut uuden opetussuunnitelman käyttöön?

- laaja-alainen osaaminen
- monialaiset oppimiskokonaisuudet

miten uusi opetussuunnitelma näkyy työssäsi?

- onko opettajan rooli, opetusmetodit, opetusmateriaalien käyttö muuttunut
- onko koulun toimintatavat tai kulttuuri muuttunut

#### *OPS-työn kehittäminen*

mitä haasteita ja kehittämiskohteita olet kohdannut uuden opetussuunnitelman toteuttamisessa?

*Mitä muuta?*



## Liite 2 Rehtorin tutkimuslupa

Hyvä (kunnan nimi) peruskoulun rehtori,

Teen kasvatustieteen pro gradu –tutkielmaa aiheesta Opetussuunnitelmauudistus (kunnan nimi) peruskoulussa.

Tutkimusaineisto kerätään (kunnan nimi) peruskoulun 1.-6. luokkien luokanopettajilta teema-haastatteluina.

Kaikilta tutkimukseen kutsuttavilta opettajilta pyydetään kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa niin halutessaan, jolloin kaikki heihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta.

Tutkimuksessa ei tuoda julki opettajien tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Tutkimusaineistoa käsitellään pro gradu -tutkielmassani sekä mahdollisesti myös myöhemmissä tutkimuksissani.

Voitte soittaa minulle tai laittaa sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Ella Mourujärvi [elmouruj@ulapland.fi](mailto:elmouruj@ulapland.fi)

040 835 7089

Ohjaajat: Outi Kyrö-Ämmälä [outi.kyro-ammala@ulapland.fi](mailto:outi.kyro-ammala@ulapland.fi) ja Outi Ylitapio-Mäntylä [outi.ylitapio-mantyla@ulapland.fi](mailto:outi.ylitapio-mantyla@ulapland.fi)

-----  
Annan luvan Opetussuunnitelmauudistus (kunnan nimi) peruskoulussa tutkimuksen toteuttamiseen (kunnan nimi) peruskoulussa.

Olen lukenut saamani tiedotteen tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja yksittäinen osallistuja tai kouluni voi vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan milloin tahansa.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä tutkijaan.

Päiväys: \_\_\_\_\_

Allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Nimen selvennys: \_\_\_\_\_

## Liite 3 Luokanopettajan tutkimuslupa

Hyvä luokanopettaja,

Teen kasvatustieteen pro gradu –tutkielmaa aiheesta Opetussuunnitelmauudistus (kunnan nimi) peruskoulussa.

Tutkimusaineisto kerätään (kunnan nimi) peruskoulun 1.-6. luokkien luokanopettajilta teema-haastatteluina.

Kaikilta tutkimukseen kutsuttavilta opettajilta pyydetään kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa niin halutessaan, jolloin kaikki heihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta.

Tutkimuksessa ei tuoda julki opettajien tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Tutkimusaineistoa käsitellään pro gradu -tutkielmassani sekä mahdollisesti myös myöhemmissä tutkimuksissani. Pro gradu –tutkielma julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmassa.

Voitte soittaa minulle tai laittaa sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Ella Mourujärvi [elmouruj@ulapland.fi](mailto:elmouruj@ulapland.fi)

040 835 7089

Ohjaajat: Outi Kyrö-Ämmälä [outi.kyro-ammala@ulapland.fi](mailto:outi.kyro-ammala@ulapland.fi) ja Outi Ylitapio-Mäntylä [outi.ylitapio-mantyla@ulapland.fi](mailto:outi.ylitapio-mantyla@ulapland.fi)

-----  
Haluan osallistua Opetussuunnitelmauudistus (kunnan nimi) peruskoulussa tutkimuksen toteuttamiseen (kunnan nimi) peruskoulussa.

Olen lukenut saamani tiedotteen tutkimuksesta. Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa niin halutessani.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä tutkijaan.

Päiväys: \_\_\_\_\_

Allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Nimen selvennys: \_\_\_\_\_