

Design-tutkimus.  
Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman  
kehittäminen opettajan ammatillisen kasvun  
tueksi

Pro Gradu-tutkielma  
Sanna Toljamo  
Kasvatustieteen tiedekunta, kasvatustiede  
Lapin yliopisto  
2018

## **Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**

Työn nimi: Design-tutkimus. Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman kehittäminen opettajan ammatillisen kasvun tueksi

Tekijä: Sanna Toljamo

Koulutusohjelma/oppiaine: Yleinen kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 94 + 24 liitesivua

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Tämä opinnäytetyö on osa Arktinen uudistava ja tutkiva opettajuus -hanketta (ArkTOP), jossa etsitään keinoja peruskoulujen opettajien ammatillisen osaamisen koko uran kestävä kehityksen tukemiseen. Tutkielman päämääränä oli kehittää erään lappilaisen koulun opettajille henkilökohtaisen kehityssuunnitelman malli ja tuottaa tietoa, miten kehityssuunnitelman laadinta koetaan kehittämistuotoksen ja ammatillisen kehityksen kontekstissa. Tutkimusmenetelmänä oli design-tutkimus, jossa kehittämistuotoksen suunnittelu perustuu tieteelliseen tietoon samalla uutta tietoa tutkimusprosessissa muodostaen. Kehittämistuotoksena oli ensimmäinen versio (pilottimalli) uranaikaisesta henkilökohtaisesta kehityssuunnitelmasta. Taulukkolaskentaohjelmalle kehitetty opettajien testaama pilottimalli ei osoittautunut kovin onnistuneeksi ratkaisuksi, vaan vaatii jatkokokehtämistä. Ongelmiksi henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laadinnassa osoittautuivat laatijoiden kokemaa osaamattomuus ja laatimisen sujumattomuus taulukkolaskentaohjelmaa käyttäen, laatimista edeltävän ja sen aikaisen riittävän ohjeistuksen puute sekä ajankäytölliset ongelmat. Henkilökohtaisesta kehityssuunnitelmasta ei nähty olevan selkeää hyötyä opettajien ammatillisen kehityksen välineenä. Jos henkilökohtainen kehityssuunnitelma halutaan pitkäjänteiseksi apuvälineeksi opettajien ammatilliseen kehittämiseen, täytyy kehityssuunnitelman laatiminen saada sujuvaksi, ohjauksen olla riittävää ja koulussa sopia kehityssuunnitelmien laatimiseen ja hyödyntämiseen liittyvästä ajankäytöstä työntekijöiden kesken.

Asiasanat: henkilökohtainen kehityssuunnitelma, ammatillinen kehittyminen, opettaja, design-tutkimus, taulukkolaskentaohjelma, kehittämistuotos

# Sisällysluettelo

1 JOHDANTO.....	4
1.1 Peruskoulu ja opettajuus muutoksessa .....	4
1.2 Tutkimuksen lähtökohdat .....	7
2 TUTKIMUSASETELMA .....	10
2.1 Opetusalan design-tutkimus .....	10
2.2 Tutkimuksen toteutus ja tutkimuskysymykset .....	11
2.3 Design-tutkimuksen raportointi ja luotettavuuden arviointi.....	18
3 TEOREETTINEN ONGELMA-ANALYYSI.....	20
3.1 Henkilökohtainen kehityssuunnitelma .....	20
3.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen .....	30
4 KEHITTÄMISPROSESSI .....	41
4.1 Tutkimuksen aikataulu .....	41
4.2 Alkukysely.....	41
4.3 ArkTOP-työpajat .....	43
4.4 Ensimmäiset kehityssuunnitelmaluonnokset.....	44
4.5 Teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten täsmentyminen.....	49
5 KEHITTÄMISTUOTOS .....	51
5.1 Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman pilottimalli.....	51
5.2 Opettajan perustehtävät kehityssuunnitelman laatimisen kulmakivenä..	53
5.3 Kysely ja analyysi henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimisesta .....	55
5.4 Kyselyn tulokset ja tulkinnat .....	57
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....	78
6.1 Kehittämistuotos.....	78
6.2 Kokemukset henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimisesta .....	80
6.4 Luotettavuuden arviointi.....	82
6.4 Ajatuksia jatkotutkimuksesta.....	84
Lähteet .....	86
Liite 1 Henkilökohtainen kehityssuunnitelma, pilottimalli.....	
Liite 2 Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimisen ohjevihkonen.....	
Liite 3 Pääkomponenttianalyysit .....	

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Peruskoulu ja opettajuus muutoksessa

Peruskoulun opetuksen perusteita tarkastellaan uudelleen noin kymmenen vuoden välein. Tarkastelun myötä kouluissa tehdään muutoksia opetussuunnitelmissa, joka taas johtaa muutokseen ja kehittämiseen monissa koulun toimissa. Muutaman viime vuoden aikana valtiolta on Uusi peruskoulu -ohjelman myötä alkanut ohjata varoja koulujen toiminnan, opettajankoulutuksen ja opettamisen kehittämistyöhön. Peruskoulujärjestelmämme kaipaa päivittämistä pystyäkseen vastaamaan tämän päivän haasteisiin esimerkiksi opetuksen digitalisaatiossa, kielten osaamisessa ja oppimisen yhteisöllisyydessä. On alettu ideoida uutta peruskoulua, jossa halutaan vahvistaa opettajien uranaikaista kehittymistä ja jaksamista ja turvata oppilaiden riittävä oppiminen, oppilaiden entistä tasa-arvoisemmat ja yhdenvertaisemmat mahdollisuudet. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018; Opetushallitus 2014; Halinen 2014.)

Tutkimusten mukaan koulun merkitys näyttää vähentyneen nuorten elämässä. Nuoret ovat kiinnostuneita eri asioista, kuin mitä kouluissa opetetaan ja motivoitumisen muodot ovat muuttuneet. (Opetushallitus 2014.) Oppilaat halutaankin nostaa tulevaisuuden koulussa huomion keskipisteeksi. Vuonna 2014 voimaan tullut uusi *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* pyrkii ottamaan entistä paremmin huomioon oppilaiden motivoitumisen, onnistumisten kokemisen ja sosiaalisen kanssakäymisen tärkeyden sekä tutkivan ja osallistavan oppimisen. Koulussa halutaan antaa mahdollisuudet oppia laaja-alaisesti ja oppiaineiden rajat ylittäen järjestäen entistä enemmän monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Ongelmanratkaisukyky ja itsearviointitaidot nousevat osaltaan oppimisen keskiöön. Opettajien tehtävänä on ohjata nuoria elinikäisiksi oppijoiksi samalla osaten ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tavat oppia. Näillä toimilla pyritään lisäämään paitsi oppimista myös oppilaiden viihtyvyyttä koulussa. (Opetussuunnitelman perusteet 2014.) Oppilaiden hyvinvointi ja hyvät oppimiskokemukset ovat peruskoulun tärkeimpänä tavoitteena. Opettajien työstä iso osa on kasvatusta ja huolenpitoa oppilaista.

Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat antavat paljon mahdollisuuksia, mutta ovat myös vaativia suunnitella ja toteuttaa. Koulujen on tarkasteltava omaa toimintakulttuuriaan kenties uudesta näkökulmasta. Koulun kulttuuri on pitkälti opettajien ja rehtorin kässissä ja heille on opetussuunnitelmauudistuksen myötä kertynyt paljon vastuuta, kun he miettivät uusia tapoja opettaa ja yrittävät ottaa huomioon kaikki edellä mainitut vaatimukset. (Opetushallitus 2014; Opetussuunnitelman perusteet 2014; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.) Opettajan edellytetään ottavan vastuuta laajemmin oppilaista ja esimerkiksi pedagogisista asiakirjoista, kuin viime vuosiin asti on totuttu. Laaja-alaisuuden vaatimus ja monet uudistukset haastavat opettajien ammattitaidon ja työssäjaksamisen. (Opettajien ammattijärjestö 2018.) Aho (2011) nimeää opettajan selviytymisen kannalta tärkeiksi tekijöiksi viisi selviytymisen kategoriaa: itsensä kehittämisen halu, työyhteisön yhteisöllisyys, persoonalliset valmiudet, jotka edistävät selviytymistä, holistinen elämäntarkastus sekä ulkopuolinen tuki (Aho 2011, 107). Kiviniemen (2000) mukaan opettajan koulutuksessa tulisikin lisätä opiskelijoiden itsetuntemusta, yhteistyö- ja vuorovaikutuskykyjä, oman arvopohjan pohdintaa ja sitä kautta vahvistaa tulevaa opettajapersoonaa luomaan omanlaistaan opettajuuden käyttöteoriaa. Vahva ammatti-identiteetti auttaa jaksamaan koulutyössä. (Emt., 95.)

Opettajan työ on tulevaisuuden tekemistä ja muuttuu ajan mukana. Sen vuoksi yhteiskunnan tapahtumien ja muutosten ymmärtäminen ja niiden hallitseminen koulun arjessa on merkityksellistä oppilaiden kasvattamisessa tulevaisuuden haasteiden kohtaamiseen. Opettajan ammatillisuuteen katsotaan siten kuuluvan oppilaan parhaaksi toimimisen lisäksi velvoite omaan ammatilliseen kasvuun. Opettajan oman työnsä pohtiminen ja uusien tietojen ja kykyjen hankkiminen on olennainen osa opettajan ammattitaitoa. (Lauriala 2000, 90; Luukkainen 2005, 13–14; Sahlberg 2015, 12.)

Opettajien uran aikaista jatkokouluttautumista ja kehittymistä ei Suomessa ole toteutettu systemaattisesti, vaan ammatillisten tietojen ja taitojen päivittäminen ja uusien kokonaisuuksien oppiminen on paljolti opettajan itsensä tai esimiehen huolehtimisen varassa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 9). Yksi kehittymisen apuväline on henkilökohtainen kehityssuunnitelma. Opetushallituksen mukaan noin 40 prosentilla Suomen peruskouluopettajista on henkilökohtainen kehityssuunnitelma. Määrä on huomattavasti

kasvanut aiemmasta lukemasta, joka edellisen selvityksen aikaan vuonna 2013 oli alle 15 prosenttia. (Opetushallitus 2017, 161.) Todellista lukemaa tämä tulos ei välttämättä kerro, sillä vuonna 2017 opettajat huolehtivat itse ensimmäisen kerran kyselyyn vastaamisesta ja aikaisemman melkein 100 prosentin vastaustiheys oli pudonnut noin 60 prosenttiin. Tutkimuskoulullani ei kenelläkään opettajista ole käytössä henkilökohtaista kehittämissuunnitelmaa.

Henkilökohtainen kehittämissuunnitelma on kokoelma niistä tiedoista ja taidoista sekä ammatissa kehitymisestä, joita henkilö työurallaan on hankkinut ja aikoo hankkia. Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatiminen antaa tilaisuuden miettiä henkilökohtaisia ja ammatillisia tavoitteita ja pohtia, mitä taitoja tai ominaisuuksia kehittää tavoitteiden saavuttamiseksi. (Retallick & Groundwater-Smith 1999, 52.) Henkilökohtaisen kehittämissuunnitelman onnistunut laatiminen ei ole itsestään selvyys ja opettajia tulee tukea suunnitelman tekemisessä. Usein jonkinlainen valmis malli helpottaa laatimista. (Janssen, Kreijns, Bastiaens, Stijnen & Vermeulen 2012, 453.) Omien kehitystarpeiden hahmottaminen ja niiden muuntaminen toimivaksi kehittämissuunnitelmaksi edellyttää muutosta totuttuun ajatteluun (Kohonen 2000, 36).

Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan opettajien omat kehittämissuunnitelmat ja koulun kehittämissuunnitelmat luovat edellytykset tavoitteelliselle ja systemaattiselle työyhteisön kehittämiseksi. Lisäksi koulun ja asiantuntijoiden välistä yhteistyötä halutaan vahvistaa ja selkiyttää koulun ja kunnan tasolla. Valtioneuvoston asettama Peruskoulufoorumi pyysi vuonna 2017 opettajia ja koulun sidosryhmiä linjaamaan peruskoulun tulevaisuutta. Suomessa kokoontui 11 opettajista, rehtoreista, oppilaista, vanhemmista, tutkijoista ja muista yhteistyötahoista kutsuttua Uusi peruskoulu -visiotyöpajaa. Yhteisen keskustelun ja ideoinnin kautta peruskoululle laadittiin yhteiset tulevaisuuden tavoitteet sekä määriteltiin keinot ja toimenpiteet näiden saavuttamiseksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Lappilaisessa visiotyöpajassa helmikuussa 2017 Rovaniemellä pohdittiin muun muassa koulun toimintakulttuurin muutosta avoimempaan ja yhteisöllisempään suuntaan ja opettajien osaamisen kehittämistä esimerkiksi yhteistoiminnallisuuden avulla. (Uusi

peruskoulu -visiotyöpaja 2017.) Tutkimuskouluni opettajat löysivät samat kehittymistarpeet omasta toiminnastaan tutkielmani aluksi tekemäni alkukyselyn vastauksissa. Niissä nousi vahvasti esiin halu tiivistää opettajien välistä yhteistyötä ja yhteenkuuluvuutta. Kysyessäni millaisena he näkevät oman tulevaisuutensa opettajana kuusi viidestätoista vastaajasta totesi opettajuuden muuttuvan ja kolme kertoi kehittävänsä itseään työssään jatkuvasti. Opettajat tunnistavat kouluissa ja työssään tapahtuvan muutoksen. Koulu ei kehity, jos opettajat eivät kehity työssään. Opettajille on annettava mahdollisuus kehittyä ja siihen he tarvitsevat aikaa, tukea ja välineitä. (Kohonen 2000, 35–40.)

## 1.2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tämä opinnäytetyö on osa Arktinen uudistava ja tutkiva opettajuus -hanketta (ArkTOP), joka käynnistyi Lapin yliopistossa syksyllä 2017. ArkTOP-hanke on kolmevuotinen ja sen rahoittaa Opetus- ja kulttuuriministeriö. ArkTOP-hankkeessa etsitään keinoja peruskoulujen opettajien ammatillisen osaamisen koko uran kestävän kehittymisen tukemiseen. Hankkeen keskeisenä tavoitteena on vastata opettajien hajanaisen ja sirpaleisen täydennyskoulutuksen haasteisiin ja luoda systemaattinen toimintamalli, jonka avulla opettajien ja työyhteisöjen kehittymistä pystytään johtamaan pitkäjänteisesti ja tarvelähtöisesti. Tähän liittyy uusien täydennyskoulutusmuotojen kehittäminen. Arktisen alueen koulutukselliset erityispiirteet huomioiden tehdään myös erilaisia etä- ja virtuaaliopetuksen kokeiluja, joiden avulla on mahdollista tuottaa laadukasta opetusta maantieteellisistä etäisyyksistä huolimatta. Opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta hanke tuottaa konkreettisia välineitä opettajien ammatillisen osaamisen suunnitelmalliseksi edistämiseksi perus- ja täydennyskoulutuksen jatkumossa. (Leskisenoja 2017.)

Valitsin aiheekseni ArkTOP-hankkeen keskeisen tehtävän: opettajien uranaikaisen henkilökohtaisen kehityssuunnitelman kehittämisen lappilaisille kouluille. Alun perin tarkoitukseni oli kehittää henkilökohtainen kehityssuunnitelma yhdelle hankkeessa mukana olevista pilottikouluista, mutta lopulta kehittämäni kehityssuunnitelma valittiin ensimmäisen vaiheen pilottimalliksi koko hankkeelle. Hankkeessa suunnitellaan yhteensä 18 kunnan peruskouluille kehityssuunnitelma, jonka koulujen opettajat laativat omaksi kehittymistyökalukseensa hankkeen toisessa vaiheessa. Tavoitteena on tarjota

konkreettinen työkalu niin yksittäisen opettajan kuin koko kouluyhteisön osaamisen hallittuun johtamiseen. Kehittymissuunnitelmien on tarkoitus kulkea käsi kädessä koulujen strategisen kehittämisen kanssa.

Vaikka suunnittelemani henkilökohtainen kehittymissuunnitelma valittiin pilottimalliksi koko hankkeeseen, keskityn tutkielmassani selvittämään yhden hankkeen pilottikoulun, tutkimuskouluni, tarpeita, ajatuksia ja kokemuksia henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman kehittämisestä, laatimisesta ja käytöstä ammatillisen kehittymisen apuvälineenä. Tutkimuskoulussani on perusopetuksen luokat 1–9 ja opettajia noin kaksikymmentä.

Tutkimusmenetelmänäni on design-tutkimus, jossa tutkimus etenee käytännön ja teorian vuorovaikutuksessa. Opetusalan design-tutkimuksella pyritään saamaan aikaan positiivisia muutoksia koulun toimintaan liittyvissä asioissa. (Barab & Squire, 2004, 2–3.) Design-tutkimuksen keskeinen päämäärä on käytäntöä kehittävien suunnitteluperiaatteiden ja toimintamallien kehittäminen. Koska design-tutkimus pohjautuu niihin tarpeisiin, vaatimuksiin ja vuorovaikutukseen, jotka nousevat tutkimuksen kohteena olevasta yhteisöstä, sillä on usein paremmat mahdollisuudet vaikuttaa käytännön toimintaan kuin perinteisellä tutkimuksella. (Kiviniemi 2015, 222.) Arvostan mahdollisuutta tehdä opinäyte, josta voi olla hyötyä yhteiskunnallisesti.

Tutkielmani lopputuotoksen, konkreettisen kehittymissuunnitelmamallin kehittämisen lisäksi kerään tutkimustietoa kehittämistyön aikana esiin tulleista prosessiin ja lopputuotokseen liittyvistä havainnoista ja selvityksestä. Toteutan tutkimukseni Edelsonin mukaisesti (2002) vastaamalla kolmeen design-tutkimuksen vaiheeseen, jotka ovat ongelma-analyysi, kehittämisprosessi ja kehittämistuotos. Ongelma-analyysissä tarkastellaan kehittämistyön tarpeita ja mahdollisuuksia. Ongelma-analyysi ohjaa kehittämisprosessia ja kehittämistuotoksen suunnittelua. Se kokoaa tutkimuksen päämäärät yhteen ja vie tutkimuksen pääkysymyksen äärelle.

Tutkielmani päämääränä on kehittää tutkimuskouluni opettajille ja koulunkäyntiohjaajille suunniteltu henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman malli ja tuottaa tietoa, miten kehittymissuunnitelman laadinta koetaan ammatillisen kehittymisen kontekstissa. Selvitetyt



tiedon pohjalta kartoitan kehityssuunnitelman toimivuutta ja jatkokehittämistä ja pohdin kehityssuunnitelman hyödyntämistä ammatillisen kehittymisen välineenä. Aiheen pääilmionä tarkastelen teoriaa opettajien ammatillisesta kehityksestä, sillä henkilökohtainen kehityssuunnitelma on väline opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Tutkin teoriaa kehityssuunnitelmista ja niiden hyödyntämisestä ja kehityssuunnitelman sisällön kehittämiseen liittyen tarkastelen myös opettajan perustehtäviä. Tutkielmani tehtävät pyrkivät tuottamaan tietoa ja apuvälineen tutkimuskouluni ja koko ArkTOP-hankkeessa mukana olevien 18 kunnan opettajien ammatillisen kehittymisen tueksi.

## 2 TUTKIMUSASETELMA

### 2.1 Opetusalan design-tutkimus

Kasvatustieteellinen design-tutkimus pyrkii ratkaisemaan opettamiseen ja kasvatukseen liittyviä ongelmia yhdistäen käytännön suunnittelutyön ja tieteellisen tiedon (Edelson 2006). Sillä on McKenneyn ja Reevesin (2013, 7) mukaan kaksi ensisijaista päämäärää: kehittää tietoa ja kehittää ratkaisuja. Design-tutkimus tarjoaa tutkijoille ja toimijoille mahdollisuuden tuottaa ratkaisuja, jotka on testattu käytännössä ja joilla on todellista käytännön merkitystä ja joita opettajat voivat ottaa käyttöönsä (Juuti & Lavonen 2013, 46). Design-tutkimuksella kehitetään muun muassa opetusta ja opetuskursseja, opettajien ammatillista kehittymistä, kouluorganisaatioiden kehittymistä ja kouluyhteisöjen yhteistyötä. Se lisää tutkijoiden ymmärrystä opettamisesta, oppimisesta ja opetuksen käytännöistä. (Edelson 2002, 106–107.)

Design-tutkimus ei itsessään ole metodologia, vaan siinä voidaan hyödyntää kaikenlaisia tutkimusmetodeja. Design-tutkimuksen määrittää sen tarkoitus: onnistunut kestävä innovatiivinen kehitystyö. Design-tutkimus on luonteeltaan joustavaa, sillä ennalta asetettu teoria ei määrää tutkimuksen kulkua, vaan tutkija voi muuttaa toimintaansa ja näkemystään siihen suuntaan, mihin tutkimuksen aikana löytynyt tieto ohjaa. Perusteelliset käytännönläheiset selostukset design-tutkimuksen prosessista helpottavat usein monimutkaisen tutkimuskokonaisuuden ymmärtämistä. (Bereiter 2002, 10.)

Design-tutkimuksessa voidaan löytää *kuusi ominaispiirrettä*:

- 1) Design- tutkimuksen keskeinen lähtökohta on käytäntöä kehittävien *suunnitteluperiaatteiden ja toimintamallien kehittäminen*. Eri tutkimusten sisältö ja syvyys ja niiden yleistettävyyden vaihtelevat, mutta lopputuotoksena on uusi toimintamalli tai käytäntö.
- 2) Tutkimuksellinen kehitystyö perustuu sekä *opetuksen ja kasvatuksen käytäntöjen* että niitä suuntaavien *teoreettisten näkemysten kehittämiseen*. Kehitystyö toteutetaan aina aidossa toimintaympäristössä, ongelmat voivat olla hyvinkin monimutkaisia ja ne nousevat käytännön tarpeista. Kehittämistyön täytyy olla teoriaan pohjaavaa ja tutkijan on

tunnettava käytännön olosuhteet. Tutkimuksen arvo riippuu siitä, kuinka hyvin teoriaa ja käytäntöä on onnistuttu nivomaan yhteen.

3) Kehittämistyö on *iteratiivista ja syklistä*, kehitettäviä innovaatioita ja niihin liittyvien suunnitteluperiaatteiden ja toimintamallien toimivuutta jatkuvasti arvioivaa. Prosessiin kuuluu jatkuvasti kehittyvä analysoinnin, suunnittelun, toteutuksen ja uudelleensuunnittelun kehä. Prosessi voi kestää useita vuosia.

4) Tutkimus on luonteeltaan tavallisesti *monimenetelmällistä*. Monimenetelmällisyydellä pyritään saamaan aiheesta mahdollisimman monipuolinen kuva ja koska tutkimuksen painopiste voi evaluoinnissa muuttua, myös menetelmät voivat vaihdella kehittämissyklariden edetessä. Monimenetelmällisyys lisää myös tutkimuksen luotettavuutta.

5) Tutkimukselle on ominaista *kehittämiskumppanuus* tutkijoiden, asiantuntijoiden ja käytännön toimijoiden kesken. Yhteistyötä tehdään läpi koko tutkimuskaaren: ongelman tunnistamisesta, teoreettisesta viitekehystä aina mallin rakentamiseen, arviointiin ja toteutukseen. Tutkijan kuuluu pitää sidosryhmä hyvin informoituna tutkimuksen kulusta.

6) Tutkimus on *kontekstuaalista*, ja tutkimuksen *tuloksia kuvataan* suhteessa kehittämissuunnittelun olosuhteisiin. Tutkimus kohdistuu ja vastaa tiettyyn tarpeeseen. Kattava kuvaus tutkimuksen kulusta lisää tutkimuksen luotettavuutta ja antaa viitteitä sen sopivuudesta sovellettavaksi muihin samankaltaisiin kehittämissuunnitelmiin. (Kiviniemi 2015, 222–223, Wang & Hannafin 2005 ja Anderson & Shattuck 2012 mukaisesti.)

Omassa tutkimuksessani design-tutkimuksen tunnuspiirteet ovat hyvin nähtävillä. Tuotan tutkimustietoa kehittämissuunnittelussa sekä tutkimuskouluni että ArkTOP-hankkeen kanssa ja kuvaan tulokset kehittämissuunnittelun ja kehittämissuunnittelun laatimiskokemusten kautta. Käytän useita tutkimusmenetelmiä saadakseni monipuolisen kuvan kehittämistarpeista, prosessista ja kehittämissuunnittelun laatimisesta. Design-tutkimuksen syklisyys ja iteratiivisuus ei tutkimuksessani toteudu, sillä pro gradu -työn luonteen vuoksi joudun rajaamaan tutkimuksen laajuuden yhteen kehittämissuunnitelmiin.

## 2.2 Tutkimuksen toteutus ja tutkimuskysymykset

Toteutan tutkimukseni hyödyntäen Edelsonin kolmivaiheista mallia design-tutkimuksesta. Sen mukaan design-tutkimuksella tuotettu tieto antaa vastauksia kolmenlaisiin

peruskysymyksiin: 1) Millaisia ovat kehittämisen päämäärät, tarpeet, haasteet ja mahdollisuudet? 2) Miten kehittämisessä edetään? ja 3) Millaiseen tuotokseen kehittäminen johtaa? Näihin kolmeen kysymykseen vastaaminen jakaa design-tutkimuksessa tehtävät kehittämispäätökset kolmeen osa-alueeseen. *Ongelma-analyysissa* (problem analysis), käytetään hyväksi empiiristä ja kontekstisidonnaista teoriaa. Esimerkkinä empiirisestä tiedosta on vaikkapa tutkimuksen pohjaksi tehtävä kysely loppukäyttäjien tarpeista ja tuotteen arviointi. Kontekstisidonnaista tietoa on esimerkiksi tutkimukseen liittyvän teorian kirjallisuuden tutkiminen. *Kehittämisen- ja suunnitteluprosessissa* (design procedure) suunnitellaan ja kuvataan kehittämishankkeen toteuttamista: miten tutkimuksessa edetään, kuinka se raportoidaan, ketkä siinä ovat mukana ja millaisia kehittämismalleja tutkimuksessa halutaan käyttää. Ongelma-analyysi ohjaa kehittämisprosessin etenemistä, esimerkiksi aikataulutusta, tuotteen mallintamista ja tarkentuvia tutkimuskysymyksiä. Kehittämisprosessi on yleensä ajallisesti pitkä ja sisältää monia toistuvia analyysi-kehittäminen-evaluaatio -syklejä. *Kehittämistuotos* (design solution) on se ratkaisu, mihin kehittäminen on johtanut. Kehittämistuotos kehittyy iteratiivisesti tutkimusprosessin aikana tiedon rakentuessa vaiheittain. Kehittämistuotoksina on design-tutkimuksessa usein ohjaavia malleja. (Edelson 2002, 108–110; Pernaa 2013, 14–15.)

Tutkimusprosessini etenee tarpeiden kartoittamisesta ja teoriaan tutustumisesta suunnittelu- ja toteutusvaiheeseen sekä lopuksi evaluointiin. Aluksi hankin ongelma-analyysissa empiiristä tietoa alkukyselyllä ja keskusteluilla opettajien ja rehtorin kanssa sekä työskentelemällä heidän kanssaan yhdessä ArkTOP-suunnittelutyöpajoissa. Lisäksi ongelma-analyysini kontekstisidonnaista teoriaa on tutkimuskirjallisuus henkilökohtaisista kehittymissuunnitelmista ja niiden laatimisesta sekä tutkimustieto opettajien ammatillisesta kehitymisestä ja perustehtävistä.

Kehittämistuotoksena on ensimmäinen versio (pilottimalli) uranaikaisesta henkilökohtaisesta kehittämissuunnitelmasta tutkimuskoululleni. Ratkaisun kehittämisen ohella tuotan tietoa millaisena ammatillisen kehittymisen välineenä opettajat kokevat henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatiessaan omaa kehityssuunnitelmaansa ja kerään kokemuksia mallista sen kehittämistä varten.

Kehittämisprosessini on lyhyempi kuin yleensä design-tutkimuksissa. Rajaan design-tutkimukseni yhteen analyysi-kehittäminen-evaluaatio -sykliin. Vaikka en jatka kehittämistyötäni pro gradu- työssäni sen pitemmälle, uskon että yhdenkin syklin perusteella pystyn vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin ja toivon myös voivani tehdä kehityssuunnitelmamalliini muutoksia opettajien laadittua henkilökohtaisen kehityssuunnitelmansa ja annettuaan siitä palautetta.

Ongelma-analyysin pohjalta tutkimukseni pääkysymykseksi muodostui halu tietää

*Millä tavoin henkilökohtaisesta kehityssuunnitelmasta voi tulla opettajan ammatillista kehittymistä tukeva apuväline?*

Kehittämisprosessin osalta selvitän

*Miten kehityssuunnitelman laadinta koetaan ammatillisen kehittymisen kontekstissa?*

Design-tutkimuksen ydintehtävänä selvitän

*Millainen on erään lappilaisen koulun opettajille sopiva henkilökohtainen kehityssuunnitelma?*

Pääkysymykseni avulla kokoon yhteen tutkimukseni empiirisen ja kontekstisidonnaisen tiedon siitä, millä tavoin toteutettu henkilökohtainen kehityssuunnitelma ja sen laatiminen tukee opettajien uranaikaista kehittymistä. Kehittämisprosessiin liittyvällä tutkimuskysymyksellä haluan selvittää opettajien kokemuksia henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimisen toimivuudesta ammatillisen kehittymisen välineenä ja miten laatimiskokemuksia voi parantaa. Mahdollisuus vaikuttaa omaan ammatillisen kehittymisen suunnitteluun, sen tapoihin, välineisiin ja sisältöön sekä tuen saaminen on todettu tutkimuksissa merkittäväksi etenkin, jos suunnitelman laatiminen on pakollista (Grohnert, Beausaert & Segers 2013, 84). Koska tutkimuskouluni opettajien on laadittava oma kehityssuunnitelmansa työnantajan vaatimuksesta, on tärkeää selvittää laatimiskokemusten kautta, millä tavalla toteutettuna henkilökohtainen kehityssuunnitelma olisi hyödyllinen apuväline ammatillisessa kehitymisessä.

Design-tutkimuksen ydintehtävänä on kehittämistuotoksen kehittäminen eli tutkimuskoululle soveltuvan henkilökohtaisen kehityssuunnitelman mallin suunnitteleminen, jota tutkimuskouluni opettajat voivat jatkossa hyödyntää ammatillisessa kehityksessään. Opettajien käyttöön suunnitellun henkilökohtaisen kehityssuunnitelmamallin kehittäminen on nähty merkittäväksi tehtäväksi Opetushallituksen taholta (Opetushallitus 2017).

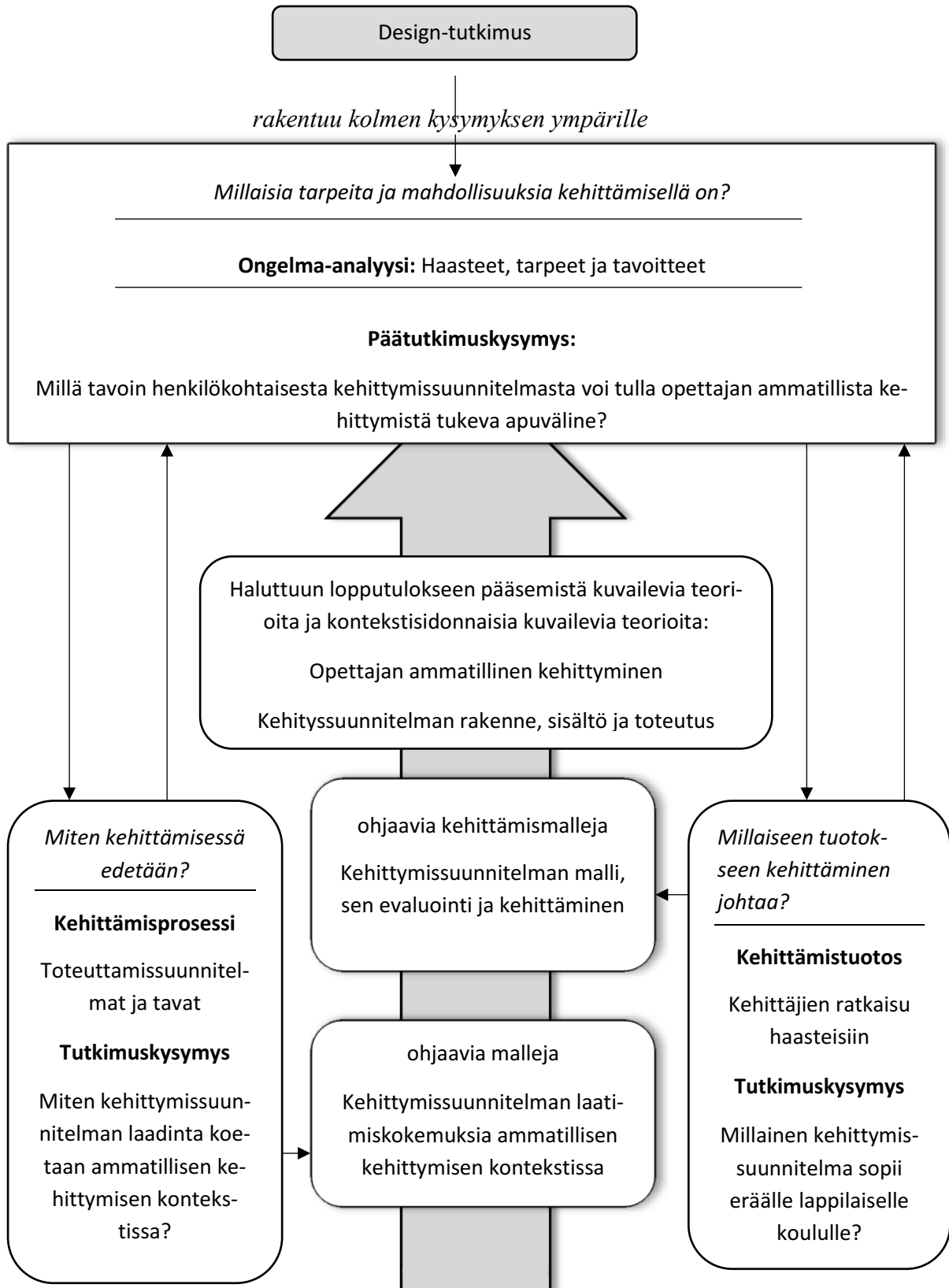
Suomessa ei ole koulujärjestelmän toimesta laadittu sellaista kehityssuunnitelmamallia, jollaisena se tutkimuskirjallisuudessa ymmärretään: opettajan uran osaamisen, vahvuudet ja heikkoudet refleктоivana ja suunnitelmallisia kehittymistehtäviä kokoavana työkaluna, jonka avulla ohjataan kehittymistä ja jotka kirjataan ylös kehityssuunnitelmaan. Kehityssuunnitelmaa on tarkoitus hyödyntää koko opettajan uran ajan, jolloin siitä muodostuu kattava tietopankki opettajalle itselleen ja kouluyhteisölle (Leskisenoja 2017). Oma näkökantani on, että parhaiten malli palvelisi ammatillista kehittymistä, jos malli on edellä kuvatun kaltainen.

Täysin ilman kehityssuunnitelmamallia eivät suomalaiset koulut kuitenkaan nykyisin ole vaan Opetushallitus on laatinut vuonna 2017 Opettajan ammatillisen kehityssuunnitelman, jossa opettajan perustehtävät on kirjattu osa-alueittain ja kunkin kohdalla voi valintaruutuun merkitä, kuinka hyvin hallitsee kyseisen tehtäväalueen. Lisäksi opettaja voi sanallisesti ilmaista tehtäväalueesta omat vahvuutensa, kehittämiskohteensa ja ne toimenpiteet, joita hän aikoo tehdä osaamisensa kehittämiseen. Opetushallituksen laatimaa suunnitelmaa on tarkoitus hyödyntää opettajan ja rehtorin välisissä keskusteluissa. (Opetushallitus 2017.)

Kansainvälisen kirjallisuuden valossa Opetushallituksessa tehty kehityssuunnitelma näyttäytyy ennemminkin kehityskeskustelun pohjana olevalta kerran vuodessa täytettävältä ja tarkasteltavalta paperilta, joka ei sellaisenaan tue ajatusta opettajan pitkäjänteisestä ja koko uran kestävästä omaan osaamiseen ja kehittymiseen paneutuvasta työkalusta. Kirjallisuus ei anna valmista muotoa sille, millainen henkilökohtaisen kehityssuunnitelman pitäisi olla, vaan se esitetään usein henkilön itsensä valitseman muodon ottavana open-ended -suunnitelmana, johon on annettu sisällölliset raamit.

Kehittymissuunnitelma voi olla myös selkeästi strukturoitu malli, jonka työntekijät laativat mallin ohjaamana. Useimmiten kehittymissuunnitelma saa portfolion muodon ja nimityksiä kehittymissuunnitelmille tarkoituksen painopisteestä riippuen, esimerkkeinä personal development plan (PDP), teaching portfolio ja professional learning portfolio. (Grohnert, Beausaert & Segers 2014; Seldin 1993; Dinham & Scott 2003.) Tässä opinäytteessä käytän käsitettä henkilökohtainen kehittymissuunnitelma ArkTOP-hankkeen mukaisesti.

Seuraavalla sivulla oleva kuvio 1 hahmottaa design-tutkimukseni osa-alueet tutkimusky-symyksineen.



Kuvio 1. Design-tutkimuksen osa-alueet ja tutkimuskysymykset (Edelsoniin 2002 ja Perina ym. 2013, 16 perustuen)



Kuvion 1 tarkoituksena on selventää visuaalisesti design-tutkimuksen ehkä vaikeasti hahmotettavaa prosessia. Oleellista on mielestäni huomata, kuinka ongelma-analyysi ohjaa kehittämisprosessia ja kehittämistuotosta ja niille esitettäviä kysymyksiä. Nuolet kuvaavat design-tutkimuksen moneen suuntaan vaikuttavaa luonnetta ja kuinka eri tutkimusosa-alueet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisiinsa. Iso nuoli kaaviokuvan keskellä osoittaa, kuinka design-tutkimuksen pääkysymykseen vastataan kehittämisprosessi- ja kehittämistuotoskysymysten avulla.

Design-tutkimuksen mukaisesti käytän tutkielmassani useita erilaisia tiedonkeruumenetelmiä. Tutkimusjoukkona ovat lappilaisen tutkimuskouluni opettajat ja design-tutkimuksen idean mukaisesti he ovat myös mukana kehittämässä henkilökohtaista kehitymissuunnitelmamallia. Tutkimusaineistonani ovat tutkimuksen aluksi tekemäni alkukysely, havainnointi opettajien tapaamisissa sekä ArkTOP-työpajoissa (13.2 ja 16.4.2018) ja niissä kertynyt aineisto ja tieto sekä saamani selvitykset tutkimuskouluni rehtorilta keskusteluista, joita he ovat käyneet opettajien kanssa kehitymissuunnitelmamallin tarvittavista ominaisuuksista. Nämä tutkimusaineistot toivat tietoa ongelma-analyysiin.

Kehittämisprosessi- ja kehittämistuotos -osa-alueiden tutkimusaineistoa kerään henkilökohtaisen kehitymissuunnitelman ensimmäisen mallin valmistumisen jälkeen tuotoksen evaluointivaiheessa. Teen strukturoidun ja muutamia avoimia kysymyksiä sisältävän Webropol-kyselyn kehitymissuunnitelman laatineille opettajille, miten he ovat kokeneet kehitymissuunnitelman laatimisen ja mitä muutoksia kehitymissuunnitelmamalliin täytyy tehdä. Tarkoituksena on, että tutkimuskouluni opettajat laativat pian kouluvuoden alkamisen jälkeen henkilökohtaisen kehitymissuunnitelmansa valitsemallaan laadintavalla ja vastaavat sen jälkeen kyselyyn.

Kehitymissuunnitelman laatimisen jälkeisen evaluointikyselyn analysoin kuvailevan tilastotieteen menetelmillä. Koska aineisto on pieni ja pyrin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, voidaan tutkimusta pitää laadullisena (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Suurimman osan kysymyksistä tulkitsen frekvenssianalyysin pohjalta. Osan mielipiteitä ja näkemyksiä koskevat väittämäosioista analysoin pääkomponenttianalyysillä, jonka avulla pyrin löytämään muuttujajoukosta yhteisiä piirteitä tai ulottuvuuksia. Etsin

keskenään eniten korreloivat muuttujat ja muodostan niistä faktoreita eli muuttujien taustalla olevia niin sanottuja piilomuuttujia. Pääkomponenttianalyysin avulla pyritään selvittämään mahdollisimman paljon muuttujien välistä vaihtelua. Se mahdollistaa useiden vähintään hyvällä järjestysasteikolla (esimerkiksi Likertin asteikolla) mitattujen muuttujien antaman informaation tiivistämisen muutamaankin faktoriin. (Heikkilä 2014.)

### 2.3 Design-tutkimuksen raportointi ja luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen luotettavuutta on aina arvioitava. Yleensä arviointi tehdään mittaamalla validiteettia ja reliabiliteettia. Validiteetti kuvastaa pätevyyttä eli tutkitaanko tutkimuksessa sitä, mitä siinä on aiottu tutkia. Validius merkitsee myös tutkimuksen kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulosten yhteensopivuutta. Reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231–232.) Design-tutkimuksessa tutkijat soveltavat erilaisia menetelmiä ja tutkimusrakenteita omaan tutkimukseensa sopivalla tavalla (Pernaa 2013, 18). Kiviniemen (2015, 235) mukaan kullakin tutkimusotteella on omat erityispiirteensä ja design-tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida sen ominaispiirteiden näkökulmasta.

Omassa tutkimuksessani käytin design-tutkimuksessa yleisesti käytettyä triangulaatiota monipuolistamaan aineiston keruuta ja analyysia. Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten menetelmien, tutkijoiden, tietolähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa ja sen käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Se oli luonteva tapa kerätä monipuolisesti tietoa kehittämistyöhön. Tein kaksi kyselyä sekä osallistuvaa havainnointia. Keskustelin tutkimuskouluni rehtorin kanssa kehittämisprosessista useaan otteeseen. Analysoin aineistoa frekvenssianalyysin lisäksi pääkomponenttianalyysilla.

Teoreettisen viitekehyksen muotoutuminen ja sen suunnan tarkistaminen tuotti minulle tutkimuksen alussa hieman ongelmia, mutta tutkimusasetelman jäsentyessä sain ne ratkaistua. Teoriapohjan vahvistaminen voikin joskus olla ongelmana design-tutkimuksessa. Joustavana menetelmänä design-tutkimus nojaa tarveanalyysiin ja syklien edetessä alussa ajateltu teoria voikin osoittautua sopimattomaksi. (Pernaa 2013, 18.)

Omassa tutkimuksessani kehittämisprosessin validiteettia voi tarkastella raportoinnin kattavuuden näkökulmasta sekä vuorovaikutuksen onnistumisesta tutkimuskouluni henkilöstön kanssa. Olen pitänyt yhteyttä tutkimuskouluni rehtoriin ja tavannut opettajia, kun se on ollut mahdollista. Selostan kehittämis- ja tutkimusprosessin kattavasti omassa luvussaan. Prosessin auki kirjoittaminen ja reflektointi on auttanut minua tekemään päätöksiä seuraavista toimenpiteistä ja ymmärtämään kehittämistutkimustani kokonaisuutena ja tekemään siitä yhtenäisen. Myös ArkTOP-suunnitteluryhmässä saamani neuvot ja yhteiset kehityssuunnitelman kehittämishetket ovat olleet arvokasta antia kehittämistyöleni.

Tutkijoiden yhtenä tärkeänä tehtävänä onkin kirjoittaa näkyväksi tutkimuksen teoreettiset näkökannat, tehdyt päätökset ja miten niihin päädytty, koska se avaa mahdollisuuden tiedon jakamiseen, sen arvioimiseen ja tieteelliseen keskusteluun ja jatkoehdyntämiseen. Avoimuus auttaa luotettavuuden arviointia ja osoittaa, ettei tutkijoilla ole mitään salattavaa. (Edelson 2002, 118.) Kiviniemen (2013, 234) mukaan prosessivaliditeettia arvioidaan sen pohjalta, miten tutkimusprosessia on hallittu, ovatko teoria ja käytäntö olleet todellisessa vuoropuhelussa ja kuinka yhteistyö on sujunut käytännön toimijoiden kanssa.

Käytännöllisen validiteetin tarkastelu tarkoittaa design-tutkimuksen tuotoksen tarkastelua. Olen kehittänyt tutkimuksessani henkilökohtaisen kehityssuunnitelman pilottimallin tutkimuskouluni opettajien toiveiden pohjalta nojautuen kansainväliseen tutkimustietoon. Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman arviointi opettajien keskuudessa antaa hyvät lähtökohdat tuotoksen jatkokehittämiseen. Kaksi merkittävää luotettavuuden mitaria oikein tehdyille design-tutkimukselle ovat kyky luoda uutta ja sen käyttökelpoisuus. On kysyttävä, toimiiko kehittämisen tulos autenttisissa tilanteissa ja perustuuko se tutkimusperustaiseen kehitystyöhön. (Kiviniemi 2015, 234.)

Koska henkilökohtaisen kehityssuunnitelman pilottimallin laati alle 30 opettajaa, on yleistettävyyden arviointi ongelmallista. Tarkastelen tuloksia saman kaltaisten tutkimusten valossa henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimiskokemusten kontekstissa. Jos niissä on päädytty tutkimusta tukeviin tuloksiin, lisää se tutkimuksen reliabiliteettia. (Edelson 2002, 118; Kiviniemi 2015, 236–237.)

### 3 TEOREETTINEN ONGELMA-ANALYYSI

#### 3.1 Henkilökohtainen kehitymissuunnitelma

##### *Henkilökohtainen kehitymissuunnitelma ja ammatillinen kehittyminen*

Työelämän muutokset ja vaatimusten kasvu ohjaavat jatkuvasti etsimään uusia menetelmiä henkilöstön tehokkaaseen itseohjautuvaan kouluttautumiseen ja kehittämiseen. Henkilöstön osaaminen ja sitoutuminen elinikäiseen oppimiseen nähdään yrityksissä ja erilaisissa instituutioissa menestymisen edellytyksenä. Erilaisten henkilöstöön kohdistuvien kehittämismuotojen käyttö onkin voimakkaassa kasvussa. Yksi kehittämisen muoto on henkilökohtaisten kehitymissuunnitelmien käyttö. (Beusaert, Segers & Gijsselaers 2011a, 250.) Henkilökohtainen kehitymissuunnitelma on kokoelma niistä tiedoista ja taidoista sekä ammatissa kehittymisestä, joita henkilö työurallaan on hankkinut ja aikoo hankkia (Retallick & Groundwater-Smith 1999, 52). Henkilökohtaisen kehitymissuunnitelman laatiminen antaa tilaisuuden miettiä henkilökohtaisia ja ammatillisia tavoitteita ja pohtia, mitä taitoja tai ominaisuuksia kehittää tavoitteiden saavuttamiseksi. Kehitymissuunnitelman hyöty nähdäänkin siinä, että sen avulla työntekijöillä on mahdollisuus jatkuvaan ammatilliseen kehittämiseen, sen suunnitteluun ja seuraamiseen. (Janssen, Kreijns, Bastiaens, Stijnen & Vermeulen 2012, 453.)

Henkilökohtaiseen kehitymissuunnitelmaan kootaan tiedot henkilön siihenastisesta koulutuksesta, osaamisesta ja työurasta, ja niistä asioista, jotka henkilö suunnittelee tekevänsä jatkossa kehittyäkseen edelleen. Tehdyt asiat kirjataan muistiin ja suunnitelman avulla seurataan oppimistarpeita ja -pyrkimyksiä. Henkilökohtaisista kehitymissuunnitelmista hyötyvät sekä työntekijä että työnantaja. Kehitymissuunnitelma auttaa nimenomaan oppimaan reflektion kautta ja antaa oppimiseen uutta pontta ja tekee kehittämisen näkyväksi. (Retallick 2000, 6.) Kehitymissuunnitelmien ja -portfolioiden laatimisen ja käytön aikainen reflektio on prosessi, jossa henkilö miettii järjestelmällisesti omia kokemuksiaan ymmärtääkseen paremmin omia työskentelytapojaan ja huomatakseen mahdollisuudet muutokseen ja kehittämiseen (Janssen ym. 2012, 455).

Retallick (2000) on tarkastellut hyötyjä australialaisille opettajille suunnatussa laajassa kehittymisohjelmassa ja kokoaa suunnitelmallisen ja kirjatun ammatillisen kehittymistavoitteiden etuja. Henkilökohtainen kehityssuunnitelma auttaa opettajaa ymmärtämään omaa tapaansa opettaa ja huomaamaan käyttämänsä opetusmenetelmät, kirjaamaan näkyväksi jatkuvan ammatillisen osaamisen kehittymistä ja kokoamaan urapolkunsa kansiin helposti tarkasteltavaksi. Lisäksi se auttaa arvioimaan aikaisempia tekemisiä, tekemään itsearviointia eli refleктоimaan ja sen pohjalta hankkimaan uusia taitoja ja tietämystä ja näkemään oman kehittymisensä ja iloitsemaan siitä. Kun käyttää kehityssuunnitelmaa itse ja ymmärtää siitä saatavan hyödyn, se voi innostaa auttamaan ja rohkaistamaan kollegoita kehityksessä. Lisäksi kehityssuunnitelman käyttäminen helpottaa hakemusten laadinnassa ja voi auttaa saamaan uusia työmahdollisuuksia. Kirjattu osaaminen ja työhistoria auttaa tekemään kehityssaavutuksista virallisia, saamaan tunnustusta esimieheltä, kollegoilta ja mahdollisesti myös ulkopuolisilta organisaatioilta. (Retallick 2000, 6.)

Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman pääideana on tukea työntekijän kehittymistä, jotta hänen suorituskykynsä työssä paranee (Beusaert ym. 2011a, 251). Kehityssuunnitelmissa voidaan osoittaa kaksi päälinjaa: kehittymistä arvioiva ja kehittymiseen pyrkivä. Kehittymistä arvioiva linja on käytössä paljolti yritysmaailmassa, jossa työnantajat käyttävät henkilökohtaisen kehityssuunnitelman seurantaan työntekijän suoriutumisen ja kehittymisen arviointiin, jonka perusteella voidaan työntekijöitä palkita ja auttaa etenemään uralla tai muuttaa työnkuvaa. Usein kehityssuunnitelmaa evaluoidaan osana työntekijän kanssa käytäviä kehityskeskusteluja. Tällöin kehittymistavoitteet laaditaan usein urakehitystä ajatellen ja oman toiminnan reflektointiin ja omien heikkouksiin ei kiinnitetä useinkaan tarpeeksi huomiota. (Beusaert, Segers & Gijsselaers 2011b, 232–233; Smith & Tillema 2011, 626–629.)

Kehittymiseen pyrkivän linjan tähtäimessä on ensisijaisesti uuden oppiminen ja osaamisen kehittäminen. Silloin keskitytään arvioinnin sijaan kehittymistarpeisiin ja miten osaamista pyritään kehittämään käytännön tasolla. Esimies auttaa suunnittelussa ja mahdollistaa suunnitelman toteuttamista. Useimmiten työntekijät kokevat kehittymiseen pyrkivän linjan parempana. Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman käytön on todettu

molemmissa käyttötarkoituksissa edistävän työntekijän ammatillista kehittymistä, joskin kehittymiseen ja oppimiseen tähtäävä suunnitelman käyttö on tuloksellisempaa. (Beusaert ym. 2011b, 233, 245–246.)

Kehittymistä ja oppimista painottava linja on kytköksissä vapaaehtoiseen henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimiseen (Beusaert ym. 2011b, 232–233; Smith & Tillema 2011, 633). Tutkimukset antavat kuitenkin ristiriitaisia tuloksia henkilökohtaisen kehityssuunnitelman käytön hyödyllisyydestä etenkin uuden oppimisessa. Eroa työntekijöiden ammatilliseen kehittymiseen pyrkivissä toimissa ei välttämättä olla löydetty riippumatta siitä, onko henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatiminen ja käyttö vapaaehtoista vai ei tai onko kehityssuunnitelmaa tehty ollenkaan tai käytetäänkö sitä ensisijaisesti kehittymisen välineenä vai uralla etenemisen välineenä. (Beusaert ym. 2011b, 231.) Jotkut tutkimukset ovat osoittaneet, että työntekijät, muun muassa opettajat, eivät laadi henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa, ellei sen tekeminen ole pakollista. Sen katsotaan vievän aikaa varsinaiselta opetustyöltä sekä luovan lisää paperityötä. Joskin siitä ajatellaan olevan myös hyötyä, jos sen käyttöön paneudutaan ja sen käyttö todella auttaa ammatillisessa kehitymisessä. Myös näkemykset kehityssuunnitelman sisällöstä voivat olla hyvin erilaisia työntekijöiden kesken. Organisaatioissa ei välttämättä määritellä, minkälainen henkilökohtaisen kehityssuunnitelman olla ja mitä siinä pitää käsitellä. (Bunker & Legget 2004, 96–97.)

Henkilökohtaisten kehityssuunnitelmien (personal development plan, PDP) malleja ja synonyymeja on useita. Kaksi yleisimmin käytettyä vaihtoehtoista nimitystä ovat ammatillinen kehityssuunnitelma (professional development plan, samoin PDP) ja arviointiportfolio (portfolio assessment). (Beusaert ym. 2011a, 250–251.) Smith ja Tillema (2003, 627) käyttävät henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa -käsitettä (personal development portfolio).

Seldin (1993) sekä Dinham ja Scott (2003) lähestyvät henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa opettamisen näkökulmasta tuomalla käsitteistöön ammatillisen oppimisportfolion (professional learning portfolio), josta he käyttävät myös nimitystä opettamisportfolio (teaching portfolio). Opettamisportfoliossa esitetään opettajan pätevyys, taidot ja

saavutukset dokumenttien, artefaktien ja muiden olemassa olevien todistusten kokoelmalla. Portfolio tekee näkyviksi ja arvioitaviksi nimenomaan opettamisen ammatillisen kehittymisen ja tulevaisuudessa aiotun kehittymisen niin tekijälle kuin kollegoille ja esimiehillekin. Dinham ja Scott painottavat, että itsereflektio tekee opettamisportfoliosta paljon enemmän kuin pelkän saavutusten kokoelman. Sillä mitataan, mutta myös ohjataan opettajan ammatillista kehittymistä. (Dinham & Scott 2003, 231.) Seldinin mukaan opettamisportfoliossa näkyvät opettajan osaaminen, kyvyt, asenteet ja kasvatusfilosofia (Seldin, 1993, 93). Seldin, Miller ja Seldin (1991, 4) pitävät portfolioita askeleena kohti avoimempaa ja ammattimaisempaa näkemystä opettamisesta. Portfolioiden hyödyntäminen työskentelyssä heijastaa opettamista tieteellisenä toimintana.

Beusaertin ym. (2011a) mukaan nimityksestä riippumatta kaikista kehityssuunnitelmista on löydettävissä yhteisiä tuntomerkkejä, jotka todistavat niiden erojen olevan lähinnä painotuksellisia. He nimeävät neljä tyypillistä luonteenomaista piirrettä henkilökohtaisille kehityssuunnitelmille: henkilökohtainen kehityssuunnitelma tarjoaa yleiskatsauksen siihen, mitä on tapahtunut aiemmin ja osoittaa suunnitelmat tulevaisuudelle, työntekijä laatii itse oman kehityssuunnitelmansa esimiehensä ohjauksessa, sitä tulisi käyttää keskusteluissa esimiehen kanssa, jossa työntekijää kannustetaan palautteen avulla refleктоimaan omia saavutuksiaan ja tekemisiään ja lisäksi sen tulisi palvella päätöksen teon välineenä. (Beusaert ym. 2011a, 251.)

Suomessa henkilökohtainen kehityssuunnitelma kohdentuu usein ammatilliseen kehittämiseen ja se on laajalti käytössä esimerkiksi ammatillisessa opettajankoulutuksessa. (Oulun ammattikorkeakoulu 2018.) Opetushallitus on lanseerannut perusasteen opettajille KuntaKesu-nimisen Opetuksen ja koulutuksen järjestäjän kehittämissuunnitelman, jossa on ohjeistusta kuntatason kehittämiseen ja mallit opettajien ammatillisen kehittämisen suunnittelun tueksi. KuntaKesu-sivustolla käytetään rinnakkain sekä ammatillista että henkilökohtaista kehityssuunnitelmakäsitettä. Kehityssuunnitelman käyttö on sidottu kehityskeskusteluihin. Esimiehen kanssa vuosittain käytävissä kehityskeskusteluissa keskustellaan opettajan osaamisesta, osaamisen kehittämisen tarpeista ja toimenpiteistä osaamisen lisäämiseksi. Keskustelussa esiin tulleet vahvuudet, kehittämiskohteet ja

toimenpiteet kirjataan henkilökohtaiseen kehityssuunnitelmaan. Suunnitelma arvioidaan säännöllisesti yhdessä sovitulla tavalla. (Opetushallitus 2017.)

Viimeisen Opetushallituksen kyselyn mukaan noin 40 prosentilla suomalaisista opettajista on käytössä henkilökohtainen kehityssuunnitelma. Tarkoituksena on, että kaikki Suomen perusasteen opettajat laatisivat oman henkilökohtaisen kehityssuunnitelman ja hyödyntäisivät sitä omassa ammatillisessa kehitymisessään koko uransa ajan. (Opetushallitus 2017, 161.) ArkTOP- hankkeessa tehdyn esiselvityksen mukaan hankkeessa mukana olevien 18 kunnan koulun opettajista vain vajaalla 15 prosentilla on käytössä henkilökohtainen kehityssuunnitelma (Björkman & Körkkö 2018). Hankkeen keskeinen päämäärä onkin luoda lappilaisille kouluille kehityssuunnitelmamalli ja saada se osaksi opettajien työarkea. (Leskisenoja 2017). KuntaKesu-sivuston mallista on hyödynnetty opettajan perustehtävien listaus sitä osittain muunnellen henkilökohtaisen kehityssuunnitelmamallin kehittämiseen omassa opinnäytteessäni. Käsittelen opettajien perustehtäviä Kehittämisprosessi-luvussa.

#### *Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimisen haasteet*

Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman tarkoituksena on olla dynaaminen työkalu työntekijän kehitymisessä. Se ei ole tehtävä, joka laaditaan kerran, vaan sen ylläpitämisen on tarkoitus olla läpi uran jatkuva prosessi. Yhtä tärkeä kuin itse suunnitelma on prosessi, joka auttaa ajattelemaan omaa osaamistaan ja tarpeitaan syvällisesti (Loughran & Corrigan 1995, 565, 567). Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman käyttötarkoitus vaikuttaa sen ulkoasuun ja sisältöön. Usein malli ja sisällölliset vaatimukset annetaan työnantajan toimesta. Liian tarkka ohjeistus voi kuitenkin vähentää kehityssuunnitelman tekijän uuden luomista, reflektiota ja henkilökohtaista paneutumista asiaan ja näin heikentää siitä saatuja hyötyjä. Täysin vapaiden käsien antaminen puolestaan johtaa tehottoomuuteen ja hämmennykseen siitä, mitä pitää tehdä ja tekee helposti työntekijälle sekä työnantajalle kehityksen arvioinnista vaikeaa. (Dinham & Scott 2003, 231.)

Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatiminen ei ole ongelmaton vaan mahdollisuuksien rinnalla on monenlaisia haasteita. Jos kehityssuunnitelman laatimiseen sisältyviä haasteita ei tunnusteta tai niitä ei osata tai välitetä ratkaista, voi henkilökohtaisesta



kehittymissuunnitelmasta tulla helposti itsetarkoitus ja varsinainen sen avulla suoritettava kehittymistyö jää taka-alalle. On tärkeää, että organisaatiossa, jossa kehittymissuunnitelmaa halutaan käyttää hyväksi ammatillisessa kehittämisessä, hankitaan tietoa ja taitoa niiden käyttämisestä jo ennen kuin se otetaan käyttöön. Näin annetaan työntekijöille mahdollisuus onnistua sen hyödyntämisessä. (Dinham & Scott 2003; Beusaert ym. 2011b; Smith & Tillema 2003; Beusaert, Segers, Fouarge, & Gijsselaers 2013.) Seuraavassa tuon esille henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman käytön ja laatimisen haasteita, joita tutkimuksissa on löydetty ja ratkaisuja haasteiden voittamiseksi. Ne kiinnittyvät pitkälti opettajien ammatillisen kehittymisen yleisesti tunnettuihin haasteisiin, joita käsittelen Opettajan ammatillinen kehittyminen -luvussa. Mielestäni kehittymissuunnitelmien laatimisen ja toteuttamisen sisäistäminen on jo itsessään oma kehitystehtävänsä. Keräsin haasteista ja niiden ratkaisuehdotuksista taulukon, josta on helppo hahmottaa, kuinka laajasta ilmiöstä henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman yhdistämisestä opettajien ammatilliseen kehittymiseen on kyse.

Taulukko 1. Kehityssuunnitelmien laatimisen ja käytön haasteita ja ehdotettuja ratkaisuja.

Kehityssuunnitelman haasteet ja ongelmat	Ehdotettu ratkaisu
Ei tietoa, mitä henkilökohtainen kehityssuunnitelma tarkoittaa	Tiedon hankkiminen ja jakaminen asianosaisille ennen kehityssuunnitelmien laadintaa
Kehityssuunnitelman malli puuttuu	Selkeä malli, jossa johdonmukainen rakenne. Yhdessä sovittu malli
Kehityssuunnitelman laatimisen ohjeistus puuttuu tai on riittämätöntä	Suullinen opastus ja kirjalliset ohjeet. Varmistettava, että kaikki ymmärtävät asian
Suunnitelman ohjeistus ja malli liian sitovia	Yhdessä sovittu malli, jossa jouston varaa
Suunnitelman laatiminen on pakollista ja määrätään koulun ulkopuolelta	Ohjeiden, tuen ja informaation laatu ja määrä nousevat tavallistakin tärkeämpään asemaan
Oman työn laaja-alainen reflektointi vaikeaa	Riittävästi aikaa, vertaistuki, esimiehen tai mentorin ohjaus, salliva ilmapiiri ja keskustelut
Konkreettisten päämäärien tiedostaminen ja muotoilu vaikeaa	Ks. edellä.
Konkreettisten toimintasuunnitelmien tekeminen vaikeaa	Ks. edellä
Ei nähdä kehityssuunnitelman käyttämisen etuja	Riittävä informaatio, aktiivinen keskustelu ja toiminta kehittymisen puolesta, muiden onnistuneet esimerkit, kannustus
Aikaa ei ole riittävästi kehityssuunnitelman paneutuvaan laadintaan	Työajasta osoitettu aika, oman ajan käyttö, ryhmässä tekeminen, työnantajan sitoutuminen kehitystyöhön
Koulun asenneilmapiiri kehittämistyölle kielteinen	Esimiehen myönteinen asenne ja positiivinen kannustustyö. Arvokeskustelu, yhteisöllisyys.
Opettajan oma asenne kehityssuunnitelman käyttöä kohtaan kielteinen	Kannustus, palkitseminen ja informaatio. Ammatillinen kehittyminen antaa uutta virtaa työhön ja lisää tyytyväisyyttä ja onnistumisia
Ei haluta tehdä omaehtoista kehittämistyötä vaan halutaan valmiita kursseja	Opettajilla on paljon tietoa jaettavaksi työyhteisössä, oman koulun tarpeet edelle ja sen hyödyn ymmärtäminen
Esimiehen tuki puuttuu laatimisvaiheessa	Esimiehelle perehdytys henkilökohtaiseen kehityssuunnitelmateoriaan. Seurantatapaamiset sovittava ja niistä pidettävä kiinni
Esimiehen/organisaation tuki puuttuu toteutamisvaiheessa	Myönteinen asenne ja riittävät tiedot. Taloudellinen panostus kehittämiseen oltava riittävä
Ohjauskeskusteluissa ei suunnata toimia riittävästi tulevaisuuteen vaan katsotaan taaksepäin	Ohjauskeskusteluihin malli, jossa keskustelu suunnataan tulevaisuuteen ja toimintaan
Esimies ei ole kannustava vaan arvioiva. Opettaja joutuu puolustuskannalle.	Esimiehen hyvä perehtyneisyys kehityssuunnitelmien laadintaan ja käyttöön. Avoin, läpinäkyvä, ohjaava ja hyväksyvä palaute

(Beusaert ym. 2011a; Beusaert ym. 2011b; Janssen ym. 2012; Dinham & Scott 2003; Van Eekelen ym. 2005; Smith & Tillema 2001; Liu 2009; Kluger & DeNisi 1996; Grohnert ym. 2014.)

Kuten taulukosta 1 käy ilmi, tutkimukset kehityssuunnitelmien käytöstä osoittavat, että vaikka niistä oikein tehtynä voi olla hyötyä, ei niiden laadukas laatiminen opettajien taholta ole suinkaan itsestään selvää. Laatiessaan kehityssuunnitelmiaan opettajat tulevat kyllä tietoisemmiksi omista oppimisprosesseistaan ja -tarpeistaan, mutta monet opettajat kokevat vaikeaksi muotoilla konkreettisia kehityspäämääriä ja toimintasuunnitelmia, joilla on selkeä suhde heidän pedagogisiin käytäntöihinsä. Kuitenkin juuri konkreettisista, hyvin yksilöidyistä päämääristä on eniten hyötyä ammatillisessa kehityksessä. (Van Eekelen 2005, 464–466.) Päämäärien ja toimintasuunnitelmien laatimisen heikkous liittyy reflektoinnin vaikeuteen. Opettajat reflektivat eri tasoisesti omaa työtään ja reflektointi useimmilla keskittyy jokapäiväiseen koulutyöskentelyyn, mutta kokonaisvaltaisempaa pohtimista ei välttämättä ajatella tärkeäksi tai siihen ei ole aikaa. Opettajat tarvitsevatkin tehokasta tukea ja ohjausta onnistuneeseen reflektioon työstään. Kun heitä kannustetaan miettimään perin pohjin omaa työskentelyään, asenteitaan ja toimintatapojaan ja ammatillisen kehittymisen prosessiaan, opettajat onnistuvat saamaan paremman ymmärryksen omasta toiminnastaan ja niistä osaamisalueista, joissa heidän tarvitsee kehittyä. (Dinham & Scott 2003, 243; Liu 2009, 205–206; Janssen ym. 2012, 457.)

Kehityssuunnitelmien laadintaan ja käyttöön vaikuttavat opettajan oma, mutta myös koulun asennoituminen ammatillisen kehittymisen tarpeellisuuteen ja tapoihin. Monen koulun ilmapiiri ei ole kehittymismyönteinen ja opettajien itseohjautuvuus on heikkoa, koska opettajat eivät välttämättä koe kehittymiseen liittyviä tehtäviä tärkeinä eikä sen eteen haluta nähdä vaivaa. Ajatellaan olemassa olevan koulutuksen ja tietämyksen riittävän. Yhä edelleen vahvana opetustyössä vaikuttava behavioristinen tiedon siirtämisen perinne estää myös opettajia suhtautumasta omaan oppimiseensa ongelma- ja tutkimuslähtöisesti ja kehittyminen nähdään ulkoa ohjattavina kursseina ja täydennyskoulutuksina. Ei huomata, että opettajilla voisi olla paljon sellaista tietämystä, jota voisi jakaa oman koulun kollegojen kesken tai opiskella omaa koulua hyödyttäviä asioita oman koulun opettajien kesken. Valtakunnallisesti tarjottavat lisäkoulutukset ja kurssit eivät myöskään välttämättä vastaa niihin tarpeisiin, joita opettajilla oikeasti on. Kurssit voivat olla irrallisia ja opettajat eivät välttämättä voi hyödyntää niitä päivittäisessä työssään. Koulutus ja oppiminen tulisi palvella käytännön toimintaa koulussa ja sen tulisi hyödyttää opettajien perustehtävien toteuttamista. (Janssen ym. 2012, 456–457.)

Suurimmat esteet hyvin toteutuneelle kehittämissuunnitelmien käytölle ovat sen laatimiseen liittyvät käytännön ongelmat. Useimpia opettajia hyödyttää kehittämissuunnitelmansa laatimisessa, että heille tarjotaan valmis kehittämissuunnitelmamalli, jonka mukaisesti he laativat oman kehittämissuunnitelmansa. Mallin tulee ohjata selkeästi työntekijää reflektoinnissa, suunnittelussa ja päämäärien kirjaamisessa. Kuitenkin usein ohjeistus tai malli kehittämissuunnitelman laatimiseen puuttuu tai on riittämätöntä. Kuten aiemmin mainitsin, opettajilla ei ole välttämättä minkäänlaista tietämystä, mitä henkilökohtainen kehittämissuunnitelma sisältää, miten se laaditaan ja miten siitä voi oikeasti hyötyä. Liian usein niin esimies kuin alaisetkin yrittävät noudattaa vain muualta tulleita käskyjä ottaa käyttöön henkilökohtainen kehittämissuunnitelma. Näiden seikkojen lisäksi opettajan työn autonomista luonnetta kunnioittaen esimiehet eivät useinkaan valvo, että kehittämissuunnitelmaa hyödynnetään. Tämä johtaa usein siihen, että tehty suunnitelma unohdetaan ja työtä jatketaan samoin kuin ennenkin. (Janssen ym. 2012, 456–457.)

Kun henkilökohtaista kehittämissuunnitelmaa aletaan käyttää apuna ammatillisessa kehittämisessä, on haasteena pystyä erottamaan se kehityskeskusteluista, joissa on tapana katsoa menneeseen ja arvioida jo tapahtunutta. Jos kehittämissuunnitelmaa aletaan käsitellä kehityskeskusteluissa, on vaarana, että aikaa käytetään enemmän osaamisen ja saavutusten seurantaan kuin kehityksiaiheiden määrittämiseen. Tämän vuoksi voi olla hyvä pitää kehittämissuunnitelmien evaluointikeskustelut erillään perinteisistä kehityskeskusteluista. (Beusaert ym. 2011b, 232–233; Greenan 2016, 324.) Ylipäätään, esimiehillä ja työntekijöillä on taipumus arvioida mennyttä aikaa ja jättää tulevaisuutta koskevat kehityspyrkimykset liian vähälle huomiolle. Henkilökohtaisesta kehittämissuunnitelmasta saadaan kuitenkin suurin hyöty, jos reflektoinnin ohella suunnataan voimavarat suunnittelemaan ja toteuttamaan työntekijän ammatillisia kehittymistarpeita. (Beusaert, Segers, Fouarge & Gijsselaers 2013, 155.)

Edellä mainittujen haasteiden yhteisinä nimittäjinä ovat tiedon ja tuen puute henkilökohtaisten kehittämissuunnitelmien onnistuneessa laadinnassa ja käytössä. Organisaation ja erityisesti esimiehen tuki laadittaessa ja käytettäessä kehittämissuunnitelmaa on ratkaisevassa merkityksessä, jos menetelmästä halutaan saada hyötyä. Esimiehen tulee ymmärtää kehittämissuunnitelman merkitys ja sitoutua sen pitkäjänteiseen käyttöön

organisaatiossa. Laatijat tarvitsevat tukea sekä ohjauksen että kannustuksen merkeissä. Ohjausta on annettava käytännön ohjeina laatimiseen liittyen ja autettava opettajaa oman uran, osaamisen ja kehittymistarpeiden reflektoinnissa. (Beusaert ym. 2013, 155.)

Klugerin ja DeNisin (1996) mukaan ratkaisevan tärkeää henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman käytön onnistumiselle on esimiehen oikea-aikainen, tehokas ja kannustava ohjaus ja palaute (emt., 273–274). On tärkeää, että esimies osaa erottaa omasta tuestaan kaksi funktiota. Tuen antaminen on tärkeää siinä vaiheessa, kun työntekijä laatii omaa kehittymissuunnitelmaansa eli ohjaaminen ja kannustaminen silloin, kun henkilö käy läpi reflektointi- ja suunnitteluvaihetta. Toinen merkittävä tuki työntekijälle on palautteen antaminen, kun kehittymissuunnitelma on laadittu ja kehittymiskohde valittu. Kannustavaa palautetta pitää antaa säännöllisin väliajoin työntekijän opetellessa uusia taitoja ja tietoja. (Beusaert ym. 2011a, 252.)

Opettajan on tunnettava luottamusta esimiestä ja prosessia kohtaan, jotta hän uskaltaa pohtia rehellisesti omaa uraansa, vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Aina tukihenkilön ei tarvitse olla esimies, vaan ohjaavana henkilönä voi olla tehtävään nimitetty henkilö, joka on luotettava ja osaa ohjata ja kannustaa opettajia kehittymissuunnitelman laatimisessa. On mahdollista, että opettajat toimivat halutessaan toistensa tukena prosessissa, kunhan opettajilla on riittävästi tietoa laatimisen käytännöistä. Ryhmässä laaditut portfoliot voivat olla hyvä toimintamuoto opettajien laatiessa henkilökohtaisia kehittymissuunnitelmiaan. Tekijät voivat laatia suunnitelmiaan vertaisryhmissä, joissa reflektiivinen ajattelu syvenee ja laajentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Aikataulujen ja toimintaperiaatteiden sopiminen ryhmän kesken sitouttaa paremmin, kuin yksin tekeminen ja pohtiminen. Toisten kehittymissuunnitelmiin tutustuminen ryhmässä on hedelmällinen tapa oppia ja saada uusia näkökulmia ja kriittisyyttä omiin pohdintoihin. (Beusaert ym. 2011b, 249–250; Niikko 2000, 114–115.)

Beusaert ym. (2011b, 249–250) argumentoivat, että empiiriset näytöt henkilökohtaisten kehittymissuunnitelmien toimivuudesta ja tehosta ovat edelleenkin aika vähäisiä. Muutama tutkimuksessa terveydenhoidon ja koulutuksen aloilta on kuitenkin todettu kehittymissuunnitelmien olevan hyödyllinen ja toimiva väline, jos tietyt reunaehdot täyttyvät.

Jotta henkilökohtainen kehittämissuunnitelma olisi tehokas työväline työntekijän kehityksessä tärkeimmät tekijät, jotka tukevat kehittymistä ovat: oppiminen ja reflektio, ohjaus ja palaute sekä kannustava esimies. Jos jokin näistä osa-alueista ontuu, voi kehittämissuunnitelmasta saatava hyöty jäädä pieneksi.

### 3.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen

#### *Ammatillisen kehittymisen määritelmä*

Opettajan ammatillinen kehittyminen määritellään toimina, jotka tähtäävät kehittämään henkilön taitoja, tietoja, asiantuntemusta ja muita ominaisuuksia opettajana. Ammatillinen kehittyminen on myös opettajan muutosta ja kasvua ammatissaan. (McChesney & Aldridge 2018, 2.) Samalla kun opettajuuteen kohdistuu yhä laajempia vaatimuksia, nähdään opettajan jatkuvan ammatillisen kehittymisen merkitys entistä tärkeämpänä tulevaisuuden kannalta (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016, 10).

Nykyajan opettajan ammatillisen kehittymisen ajatellaan perustuvan konstruktivistiseen tiedonmuodostukseen, jossa opettajat ovat aktiivisia oppijoita. Kehittyminen on pitkäkestoisista ja elinikäisen oppimisen ajatukseen nojautuvaa. Ammatillinen kehittyminen on tehokkaimmillaan kontekstisidonnaista ja koulun sisällä tapahtuvaa ja samalla tiiviisti yhteydessä koululaitoksen uudistumiseen. Ammatillisessa kehittämisessä on tärkeää, että se kannustaa opettajia reflektiivisyyteen, on luonteeltaan yhteistyölähtöistä ja on tilanteeseen sopivaa, tarvesidonnaista ja monimuotoista. (Villegas-Reimers 2003, 13–15.)

#### *Opettajan ammatillisen kehittymisen tuloksellisuus*

Opettajan ammatin perinteisiin kuuluu autonomisuus työssä. Opettaja opettaa luokassaan niillä menetelmillä kuin parhaaksi katsoo ja tekee yksin päätöksiä monissa oppilaita koskevissa asioissa. Suomalaiset opettajat uskovat monesti selviävänsä koko työuransa opettajankoulutuksessa hankitulla pätevyydellä. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 118.) Tutuista ja turvallisista menetelmistä ei ole helppoa luopua. Opettajat kokevat muutoksissa kasvukipuja ja aivan samoin kuin muissakin ammateissa muutosten hyväksyminen voi olla haastavaa. (Kohonen 2000, 33.) Opettaminen ja oppiminen näyttäytyvät opettajan työssä hyvinkin henkilökohtaisina asioina ja siksi kehittymisen vaatimus saatetaan kokea

uhkana ja opettajat haluavatkin itse päättää osallistumisestaan ammatillisiin jatkokoulutuksiin tai koulun sisällä tehtävään kehittämistyöhön (Jantunen & Haapaniemi 2013, 158).

Ongelmana on myös opettajien työaikojen ja tehtävien epätarkka määrittely. Opettajia on vaikea pakottaa koulutuksiin muulloin kuin varsinaisena työaikana ja silloin opettajan pitäisi olla luokassa oppilaita opettamassa. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 118, 158; Heikkinen, Aho & Korhonen 2015, 42.) Opettajayhteisössä on vahva tottumus toimia itsenäisesti. Avun pyytäminen ongelmia kohdatessa ei ole itsestään selvyys. (Heikkinen ym. 2015, 30.) Tosin yksin tekemisen eetos on hiljalleen murtumassa ja yhä useammin opettajat pohtivat työtään ja työssä ilmeneviä ongelmia yhdessä (Luukkainen 2017). Lisäksi ammatin itsenäisen luonteen vuoksi opettajien ammatin ja ammattitaidon kehittämistä ei ole juurikaan ohjattu valtiovallan tai kuntien toimesta, vaan on luotettu, että opettajat akateemisina ammattilaisina kehittävät omaa osaamistaan itseohjautuvasti ja tutkimuspohjaisesti (Väljärvi 2005, 105, 116).

Opettajan tulisi näyttää esimerkkiä jatkuvasta oppimisesta ja halusta siihen (Jantunen & Haapaniemi 2013, 118). Syrjäläisen (2002) mielestä on paradoksaalista, että ammatissa, jossa ollaan vastuussa toisten oppimisesta, kasvamisesta ja ohjaamisesta elinikäiseen oppimiseen, on oma oppiminen ja kehittyminen jätetty liian vähälle arvotukselle (Syrjäläinen 2002, 38–39). Yliopistollisessa opettajankoulutuksessa perus- ja täydennyskoulutuksen välillä ei ole ollut jatkumoa eikä kokonaisuutta koordinoi muutamia kasvatustieteen yksiköitä lukuun ottamatta kukaan (Heikkinen ym. 2015, 34). Edelleen opettajien henkilökohtaisen täydennyskoulutuksen systemaattinen suunnittelu on ollut kouluissa vähäistä ja opettajien velvollisuus, aktiivisuus ja halukkuus osallistua täydennyskoulutukseen vaihtelee. Myös kokemukset koulutuksen pitkäkestoisesta hyödyllisyydestä päivittäiseen työhön ja osaamisen kehittämiseen ovat opettajien keskuudessa moninaisia ja ristiriitaisia. (Husu & Toom 2016, 16–17.)

Viime vuosina monissa Opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeissa on alettu lisääntyvästi valvoa ja ohjata koulun ja opettajien kehittymistä. Yksi viimeisimmistä hankkeista on Uusi peruskoulu -hanke, jossa uudistetaan peruskoulua, sen oppimisympäristöjä ja

opettajien osaamista. Lisäksi edistetään opetuksen digitalisaatiota, laajennetaan Liikkuva koulu -ohjelmaa ja monipuolistetaan kieltenopiskelua. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.) Hyvää tarkoittavat uudistamishankkeet eivät kuitenkaan välttämättä kohtaa opettajan työn käytäntöä (Säntti 2008, 11) ja todellisen uudistumisen esteenä onkin vastustuksen sijaan hajanaisten hankkeiden ja pinnallisten innovaatioiden puuhastelu ja pitkäjänteisen toiminnan tukemisen puute (Fullan 2001, 2, 4; Kohonen 2000, 34, 38). Perus- ja täydennyskoulutuksessa pitäisikin keskittyä sellaiseen ammatillisen oppimisen tukemiseen, joka antaa välineitä toimia opettajana läpi opettajan uran. Koulutusta täytyy suunnitella ja toteuttaa pitkäjänteisesti ja kauaskantoisesti tulevaisuuden osaamistarpeet mielessä pitäen. Tämän lisäksi nuorten opettajien pitäisi saada tukea ja käytännön lisäoppia ammatissa toimimiseen jo uransa alkuvaiheessa. (Husu & Toom 2016, 16.) ArkTOP-hanke kuuluu yhtenä osana Uusi peruskoulu -hankkeeseen ja pyrkii toteuttamaan edellä mainittuja päämääriä lappilaisissa kouluissa.

Opettajan ammatillinen kehittyminen heijastuu oppilaiden parempiin oppimistuloksiin. Tutkimukset ovat osoittaneet yhteyden oppilaiden ja opiskelijoiden oppimisen opettajan jatkuvan ammatillisen kehittymisen kanssa. (Guskey 2002, 381; Halai 2004, 15; Shaha, Glasset & Ellsworth 2015, 29.) Opettajan pyrkiminen ammatilliseen kehittymiseen ei kuitenkaan siirry suoraan oppilaiden parempaan koulumenestykseen. Useimmat opettajat kokevat osallistumisen koulutuksiin miellyttävänä, mutta tulokset eivät välttämättä ole vakuuttavia. Panostuksesta huolimatta täydennyskoulutuksista saatava hyöty vaihtelee huomattavasti ja monet yritykset kehittää opetusta ja koulutyöskentelyä jäävät heikoiksi tai tapahtumatta. (McChesney & Aldridge 2018, 2–3.)

Syitä siihen miksi ammatillisen kehittymisen merkitys jää vähäiseksi on monia. Yksi merkittävä syy on, etteivät opettajat osaa tai voi hyödyntää oppimaansa teoriaa käytännön tasolla, toisin sanoen viedä uutta tietoaan opetukseen. Teorian ja käytännön opettamistyön tulisi kohdata, jotta uusin kasvatustieto saataisiin kentälle ja toisaalta kentän näkemykset pitäisi saada tutkijoiden tietoon. (McChesney & Aldridge 2018, 1–2.) Monet opettajat haluavat kehittyä ammatissaan, mutta väsyvät lyhytjänteiseen projektiluonteiseen kehittämiseen, jossa he eivät näe todellista hyötyä oppilaiden oppimista ajatellen. Opettajien kehittämisohjelmien tulee keskittyä tapoihin, jotka auttavat opettajia torjumaan



väsymistä, käsittelemään stressiä loppuun palamista ja olemaan tietoisia ydinvahvuuksistaan opettajana ja tukemaan niitä. (Zwarta, Korthagen & Attema-Noordewiera 2014, 581.)

Eräs syy, miksi perinteiset kehittämisohjelmat ja -tavat eivät ole saavuttaneet merkittävää ja pysyvää opettajien ammatillista kasvua, on jo edelläkin sivuttu opettajien vastarinta kehittämistoimia kohtaan. Ajatus opettajan työskentelytapoihin puuttumisesta voi saada opettajat kokemaan, ettei heidän tietämystään arvosteta ja käskyt sanellaan koulun johtajien tai ulkoisen organisaation toimesta kuuntelematta opettajia. Kehittymistavoitteet voivat olla joustamattomia tiukkoine aikatauluineen. Opettajilla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa omiin asioihinsa. Tämä on johtanut siihen, että opettajat saattavat torjua hyvätkin innovaatiot, joista voisi olla todella hyötyä opettamisessa. (Zwarta, Korthagen & Attema-Noordewiera 2014, 580–581.)

Ammatillisten kehittämistoimien arviointi voi olla heikkoa tai jopa puuttua kokonaan. Kehittämistoimia evaluoidaan useimmiten kysymällä opettajilta, kehittyivätkö he täydennyskoulutuksessa tai muussa kehitystoimessa. Vastaus on yleensä myönteinen, mutta koskee opettajan omaa oppimista. Opettajan ammatillisella kehitymisellä on kuitenkin tarkoitus siirtää osaamisen kasvu oppilaiden hyväksi, mutta tuloksia lisäksi opettajan kehittyminen oppilaiden oppimista ei juurikaan mitata. (McChesney & Aldridge 2018, 7.) Opettajat voivat olla myös haluttomia arvioimaan omaa ammatillista kehittymistään tai arvioinnissa annetaan liian positiivinen kuva kehitymisestä. Kehittymisarviointien tuloksilla voi olla kauaskantoisia seurauksia esimerkiksi koulujen rahoitukselle ja ylläpidolle. (emt., 7–10.) Tällainen arviointi on ulkomailla yleistä ja myös Suomessa ollaan ottamassa askeleita tämän suuntaiseen arviointiin (Linnakylä & Välijärvi 2005).

#### *Yhdessä oppiminen parantaa ammatillista kehittymistä ja yhteenkuuluvuutta*

Vertaisarviointi opettajien keskuudessa voi olla avain onnistuneeseen kehittymistyöhön. Vertaisarvioinnissa kuvataan ammatillisen kehittymisen aktiviteetit ja niistä saadut todelliset vaikutukset työntekoon. Arviointimenetelmien suunnittelu ja sopiminen samaan aikaan kun kehittämistyötä suunnitellaan antaa hyvät mahdollisuudet mitata, saadaanko kehittämistyöllä aikaan vaikutuksia. Samalla se asettaa selkeät vaatimukset ja päämäärät

opettajalle, joka alkaa kehittää omaa osaamistaan. Kehittymisen arvioinnissa painotetaan oppilaiden oppimisen mittaamisesta saatuja todellisia tuloksia, opettajan osaamisen lisääntymistä ja muutoksia opetuksessa. Kehittymistyön aikana tehtävä arviointi auttaa hienosäätämään meneillään olevia kehittämistoimia. Tarkoituksena on, että opettajat oman työnsä asiantuntijoina luovat itse menetelmiä, joilla arvioida toistensa työtä sekä kehittymistyön tuloksia oppilaiden oppimisessa. (McChesney & Aldridge 2018, 5–6.)

Kun opettajat suunnittelevat ja arvioivat itse omaa työtään ja kehittymistään, autonomia säilyy heillä itsellään. Vertaisarvioinnin ja yhdessä suunnittelemisen aloittaminen voi olla itsekseen tekemiseen tottuneelle opettajakunnalle haastava oppimisen paikka. Esimiehen esimerkki, kannustava asenne ja tuki on tärkeää. (Jensvoll & Lekang 2017, 466–468.) Lisäksi yhteistyö opettajayhteisön ja tutkijoiden välillä tasapainottaa teoreettisen ja käytännöllisen tiedon välistä eroa kehittämishojelmien ja arvioinnin suunnittelussa. (McChesney & Aldridge 2018, 13–14.) Eräässä norjalaisessa tutkimuksessa todettiin opettajien ammatillisten käytäntöjen kehittyvän sen ohessa, kun opettajat keskittyivät yhdessä suunnitellen oppilaiden parempaan oppimiseen ja sen arviointiin. (Jensvoll & Lekang 2017, 466–468.)

Tutkimuksen aikana opettajat havainnoivat toistensa työtä luokissa ja arvioivat oppilaiden oppimista. Opettajat kehittivät omaa työtään tutkien ja jakaen kokemuksiaan ja havaintojaan. Vertaisarviointi ja yhdessä reflektointi lisäsivät opettajien tietoisuutta omista luokahuonekäytännöistään ja opetussuunnitelmien päämääristä. Norjalaiset opettajat kehittivät työtään yhteisönä. Tällainen kehittäminen kuuluu yhteisöllisen oppimisen teorioiden (social learning theories) piiriin ja sitä pidetään yhtenä tehokkaimmista oppimisen muodoista. (Jensvoll & Lekang 2017, 466–468.)

Jatkuvasti lisääntyvä yhteistyö ja osaamisen kasvun vaatimus ohjaavatkin opettajia kehittymistyöhön ja osaamisen jakamiseen kollegoidensa kanssa. Yhteisöllisen asiantuntijuuden ja osaamisen piirteet ovat opettajan työssä yhä merkittävämmässä roolissa ja kaikilla on velvollisuus oman työn ja koulun toiminnan kehittämiseen. (Kohonen 2000, 38–40; Luukkainen 2005, 25.) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014:ssä* painotetaan, kuinka oppilaat tulee ohjata oppimaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja

kuinka työtapojen valinnalla voidaan tukea yhteisöllistä oppimista (POPS 2014). On luonnollista, että opettajat toimivat samalla tavalla omassa kehittymisessään ja ovat omassa oppimisessaan esimerkkinä oppilaille (Lauriala 2000, 90).

Vertaisarvioinnin ohella käytettäviä yhdessä oppimisen muotoja ovat yhteisöllinen oppiminen (collaborative learning) ja vertaismentorointi (peer monitoring) opettajien kesken. Yhteisöllisellä oppimisella tarkoitetaan jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamista vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Se korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja osallistuvan toiminnan merkitystä oppimiselle ja asiantuntijuuden kehittymiselle. (Häkkinen & Arvaja 1999, 2.) Vertaisryhmämentoroinnissa pitkän linjan ja mentorikoulutuksen saanut opettaja toimii pienryhmän ohjaajana eli mentorina. Mentoroinnissa ryhmät kokoontuvat säännöllisesti jakamaan kokemuksiaan ja ideoitaan sekä ratkomaan työhön liittyviä ongelmia. Toiminnan pyrkimyksenä onkin tukea opettajien työssäoppimista ja työhyvinvointia sekä mahdollistaa oman työn reflektointia yhdessä ja erikseen. (Heikkinen ym. 2015, 54.) Yhteisöllisen oppimisen ja vertaismentoroinnin ero näyttäytyy lähinnä siinä, että vertaismentoroinnissa on nimetty vetäjä, joka ohjaa kehittymisen etenemistä, kun taas yhteisöllisessä oppimisessä kaikki opettajat ovat tasavertaisessa vastuussa kehittämistyössä.

Erilaisten ryhmän jäsenten työskentely yhteisen sovitun tavoitteen saavuttamiseksi, yhteisen ymmärryksen löytäminen ja tekemisen arviointi ovat tärkeitä ammatillisen oppimisen ja kehittymisen lähtökohtia. Esimerkiksi vertaismentorointiryhmään voi kuulua 4–8 opettajaa. Opettajat oppivat toisiltaan, ja samalla työssä koettujen haasteiden jakaminen auttaa jaksamaan paremmin. Niin vertaisarvioinnin, vertaisryhmämentoroinnin kuin yhteisöllisen oppimisenkin tavoitteena on sekä ammatillinen kehittyminen että työhyvinvoinnin tukeminen ja niiden vahvuutena onkin vuorovaikutuksen monipuolisuus ja työn reflektiivisen uudistamisen mahdollisuus. (Heikkinen ym. 2015, 54; Kohonen 2000, 36–37.)

Kun opettajat tekevät kehittämistyötä yhdessä ja jakavat omat ajatuksensa toisille, kokemus voi olla avartava ja tuottaa uutta innoitusta työhön. Työn ongelma-alueiden pohtiminen ja reflektointi ryhmässä ja niihin ratkaisujen etsiminen on yhteisöllisyyttä, joka lisää

avoimuutta ja kasvattaa luottamusta työtovereiden kesken. Vertaismentorointiryhmissä tulevat esille monet yhteisölliset ja yhdessä oppimisen ominaisuudet, joiden omaksuminen auttaa myös kouluyhteisöjen toimintakulttuurin kehittämisessä. (Heikkinen ym. 2015, 55.) Tekemällä kehittämistyötä yhteisöllisesti tuloksena voi syntyä ainutkertaisia tuotoksia ja uutta tietoa, joita ei voitaisi saavuttaa pelkästään tehtäviä jakamalla ja tavoitteita yksilöllistämällä. (Häkkinen & Arvaja 1999, 2–4; Kohonen 2000,34.)

### *Koulun kulttuurin vaikutus yhdessä kehittymiseen*

Yhteisöllisen oppimisen tapojen onnistuminen luo tiettyjä reunaehdoja työpaikan kulttuurille. Yhteisön toimintakulttuuri on sen historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva tapa toimia. Koulun kulttuuri kehittyy ja muuttuu työyhteisön jäsenten toimintatavoista riippuen ja sitä muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät. Yksityiskohtaisemmin koulun toimintakulttuuri rakentuu työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta, johtamisesta sekä työn organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Toimintakulttuuriin kuuluu olennaisena osana myös koulun arkikäytännöt, ilmapiiiri ja vuorovaikutus sekä opettajien pedagoginen toiminta ja sen kehittäminen yhteisönä. (Opetushallitus 2014, 29.)

Aikuisten tapa toimia välittyy oppilaille, jotka omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Myös oppilaat vaikuttavat osaltaan toimintakulttuuriin. Toimintakulttuurin vaikutuksia voi olla vaikea nimetä tai edes tiedostaa; silti se vaikuttaa taustalla muun muassa vuorovaikutuksen malleina, tekemisen tapoina ja erilaisten ihmisten kohtaamisen tavoissa ja sukupuoliroolien ja yhdenvertaisuuden tasolla. Vaikutusten pohtiminen ja ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä. Koulun johto vaikuttaa merkittävästi koulun kulttuuriin ja yhteisöllisyyden kokemuksiin. Esimiehen johtamistapa, kyky innostaa ja vahvistaa kollegiaalisuutta luo toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Jotta yhteisöllisen oppimisen toimintakulttuuri voi toteutua, täytyy opettajien, koulun johdon, oppilaiden, vanhempien ja muiden sidosryhmien haluta kehittää yhteisöllistä toimintakulttuuria. Sitoutuminen yhteisöllisyyteen ja kaikkien tarpeiden huomioiminen ja äänen antaminen kaikille, antaa hyvät mahdollisuudet koulun kehittämiselle ja opettajien ammatilliselle kehittämiselle. (Opetushallitus 2014, 29–30; Kohonen 2000, 38–40.)

Edellä mainitussa norjalaisessa koulun kehittämiskokeilussa ja tutkimuksessa opettajat opettelivat suunnittelemaan oppitunteja yhdessä, seuraamaan ja arvioimaan toistensa opetusta ja keskustelemaan havainnoistaan ja kokemuksistaan. Kaikille opettajille omien kokemusten jakaminen toisten opettajien kanssa ei ollut helppoa ja tottuminen yhteisölliseen toimintatapaan vei aikansa. Opettajat kuitenkin kokivat, että yhteinen kehittämistyö vaikutti positiivisesti koulun kulttuuriseen ilmapiiriin. Yhdessä tekeminen lisäsi tietoisuutta omasta ammatillisesta tietämyksestä ja osaamisesta ja nosti esiin hiljaista tietoa, jonka näkyväksi saattaminen hyödytti koko opettajakuntaa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että yhteiset päämäärät, yhdessä jaettu oppiminen ja pohtiminen eivät suinkaan vähentäneet opettajan autonomiaa vaan lisäsivät oman työn hallinnan tunnetta, kasvattivat vastuunottoa omasta opettajuudesta ja kohensivat ammattitaitoa, joka myös siirtyi opetukseen. (Jensvall & Lekang 2017, 472–473.)

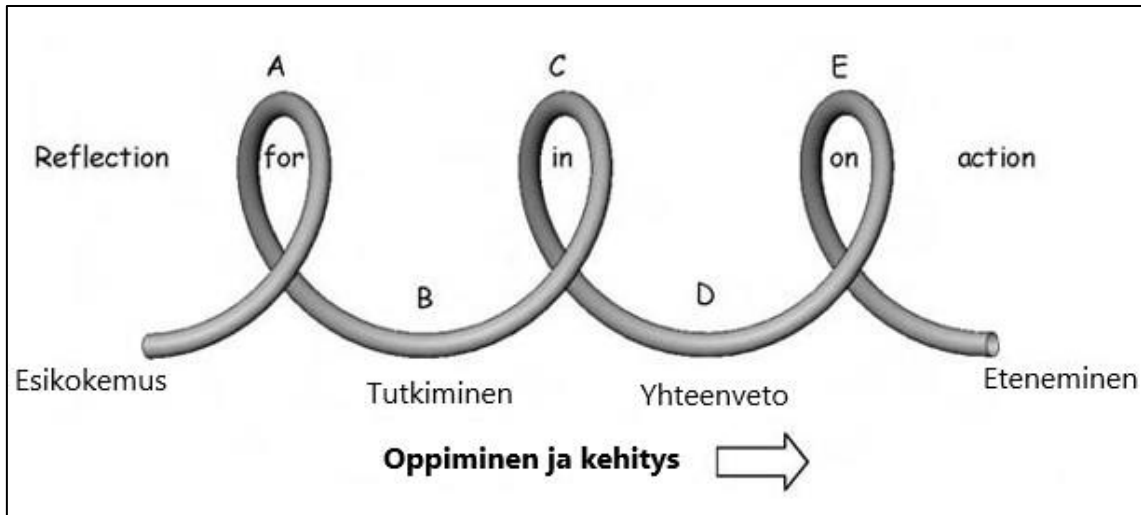
### *Reflektoinnin tärkeys ammatillisessa kehitymisessä*

Reflektoinnilla on keskeinen merkitys opettajan ammatillisessa kehitymisessä. Yleinen näkemys kirjallisuudessa on kuvailla reflektiivistä ajattelua aktiiviseksi ajatteluprosessiksi, joka tähtää kyseessä olevan asian ymmärrykseen ja ymmärryksestä johtuvaan asiointilan parannukseen ja kehitykseen. (Marzano & Boogren 2012, 4.) Deweyn (1933) mukaan reflektiivisen ajattelun lähtökohtana ovat ongelmat käytännön toiminnassa ja epävarmuus totunnaisten ajattelu- ja toimintatapojen toimivuudesta (Miettinen 1998, 6).

Oman työnsä reflektiivisellä pohtimisella on selkeä vaikutus opettajan pedagogisiin taitoihin ja ne vuorostaan heijastuvat suoraan oppilaiden oppimiseen ja kouluosaavutuksiin. (Marzano & Boogren 2012, 4.) Reflektiota ei kuitenkaan aina huomata tai osata ajatella tärkeäksi tekijäksi opettajan ammatillisessa kehitymisessä. Reflektointi voi olla myös pinnallista, jolloin sitä käytetään vain teknisenä apuvälineenä luomaan nopeita, mutta usein tehottomia ratkaisuja ongelmiin. (Kortahagen & Vasalos 2010, 529.)

Cowan (2006) esittelee reflektiomallin, jota hän kutsuu toimintaan valmistautuvaksi reflektioksi (reflection-for-action), suomennos kirjoittajan oma. Siinä reflektio perustuu oppimisen tai kehittymisen päämäärien asettamiselle ennen varsinaista oppimistilannetta tunnistamalla ja määrittelemällä tarpeet ja tavoitteet, jotka ovat tärkeitä oppijalle. (Cowan

2006, 51.) Cowanin ideana on yhdistää kolme reflektointitapaa, reflection-for-action, reflection-in-action ja reflection-on-action, kokonaisuudeksi. Alla olevassa kuvassa on nähtävänä Cowanin diagrammi, jossa oppimistapahtuma eritellään reflektiivisen ajattelun jatkumoksi.



Kuvio 2. Cowanin reflektiodiagrammi. (Cowan 2006, 53.)

Cowanin reflektiomallissa reflektioprosessi alkaa esikokemuksesta (prior), jossa oppija tunnistaa opeteltavasta aiheesta aikaisemman osaamisensa. Esikokemusta seuraa toimintaan valmistautuva reflektio (reflection-for-action, A) eli oppija valmistautuu tulevaan tehtävään selvittämällä itselleen ne oppimistarpeet ja päämäärät, jotka mahdollistavat uuden asian omaksumisen. Tämän jälkeen oppija alkaa aktiivisesti tutkia ja etsiä tietoa, malleja ja ideoita (exploratory, B) löytääkseen ratkaisuja oppimistehtävälleen. Tutkimisen ja tiedon etsimisen aikana oppija pysähtyy tarkastelemaan (reflection-in-action, C) oppimisprosessinsa toimivuutta ja relevanttiutta ja tarvittaessa korjaa suuntaansa, jotta alkuperäinen oppimistehtävä on prosessin kohteena. Tutkimustyö jatkuu reflection-in-action -vaiheen jälkeen ja kun oppija on mielestään saavuttanut tarpeelliset tiedot ja taidot tehtävässään, kokoaa hän siitä yhteenvedon (consolidation, D), jota oppija sitten arvioi reflektioprosessin viimeisessä vaiheessa, tehtävän jälkeisessä reflektiossa (reflection-on-action, E). Jos oppija huomaa, ettei alkuperäiseen tehtävään löytynyt tyydyttävää vastausta, voi hän aloittaa oppimisprosessin alusta. (Cowan 2006, 54–55.)

Cowanin mielestä yksityiskohtainen reflektioprosessin kuvaaminen ja opettaminen on tarpeen, sillä useimmat reflektiivisen toiminnan kuvaukset jättävät oppijalle itselleen paljon aukkoja juuri niihin 'väleihin', joissa varsinainen ajattelu- ja tutkimistyö tehdään. Selkeät päämäärät ja ohjeistus vievät oppijan varmemmin 'maaliinsa'. Cowanin mukaan muissa reflektiomalleissa (esim. Kolbin malli) reflektiivinen ajattelu esitetään prosessissa suoritettavaksi vain yhden kerran, kun tosiasiallisesti tehokkaassa oppimistapahtumassa reflektiivinen ajattelu on toistuvasti läsnä läpi koko oppimisprosessin. (Cowan 2006, 55–56.) Cowanin reflektioprosessi kuvaa hyvin sitä kokonaisuutta, jonka opettaja käy läpi pohtiessaan omaa osaamistaan ja laatiessaan henkilökohtaista kehityssuunnitelmaansa.

Opettajat tarkastelevat omaa opettamistaan ja onnistumistaan työssään useimmiten oppitunnin jälkeen eli opettajien reflektio on reflection-on-action-tyyppistä reflektiota (Marzano & Boogren 2012, 5). Reflection-on-action on tarkoituksenmukaista ja systemaattista loogista ongelman tarkastelua, pyrkimyksenä on oppia jo tapahtuneesta kokemuksesta. (Cowan 2006, 51.) Opettajat kohtaavat työssään monenlaisia tilanteita, joihin on löydettävä sopiva ratkaisu pikaisesti. Tällöin aikaa reflektiolle ei ole ja opettajat toimivat sen hetkisten tunnetilojen ja motivationaalisten pyrkimystensä pohjalta ja päätökset eivät perustu tietoiseen kognitioon. Opettaja toimii oman hiljaisen tietonsa mukaisesti, jota on usein hankala sanoittaa ja siten perustella. Opettajan ammatillinen kokemus ja osaaminen vaikuttavat hänen hiljaiseen tietoonsa. (Korthagen 2017, 390.) Schön (1983) kuvaa hiljaista tietoa termillä knowing-in-action, toiminnan aikainen tieto, ja esittää, että kokemus ammatissa helpottaa reflektiivistä ajattelua toiminnan aikana (reflection-in-action) ja se puolestaan lisää hiljaista tietoa ja siten osaamista. (Wieringa 2011, 68–69).

Reflektiota voi harjoitella ja taidon voi oppia (Cowan 2006, 50). Tärkeintä ei ole se, milloin reflektiivistä ajattelua harjoittaa, vaan, että sitä harjoittaa tietoisesti ja tarkoituksellisesti, jolloin kehitymiselle annetaan mahdollisuus. Cowanin mallin voisi ajatella sopivan opettajalle ammatillisen osaamisen kehittämiseen, koska siinä on ajatuksellisia yhtymäkohtia opettajan työn suunnitteluun. Merkityksellistä on huomata, että reflektiivistä toimintaa ja ajattelua voi harjoittaa monin eri tavoin ja näkemykset tavoista ja toimivuudesta

vaihtelevat ja ne voidaan nähdä toisiaan täydentävinä enemmän kuin kilpailevina mallina (Marzano & Boogren 2012, 3–4).

Opettajien säännöllinen oman työnsä reflektointi kiinnittyy käytäntöön, lisää yhteisöllistä työn pohdintaa ja tähtää oppilaiden parempaan oppimiseen. Reflektio vie aikaa ja voi viedä epämukavuusalueelle työssä. Rohkeus kokeilla uusia tapoja työskennellä ruokkii reflektiota ja yksilön kyky reflektoida työn lomassa kehittyy. Mitä enemmän yksilöllä on kokemusta ja rutiineja työssään sekä halua parantaa työsuoritustaan entisestään, sitä helpompaa on kysyä työn lomassa itseltään palautekysymyksiä ja arvioida omaa työtään sen tapahtumahetkellä. (Marzano & Boogren 2012, 7; Cowan 2006, 8, 50.)



## 4 KEHITTÄMISPROSESSI

Kehitin opettajien uranaikaisen henkilökohtaisen kehityssuunnitelma-mallin design-tutkimusmenetelmällä, jossa käytännön kehittämistyö nivoutuu yhteen teoreettisen tutkimuksen kanssa. Tutkimustyötä ohjaavat esiin nousevat kysymykset kehityssuunnitelman hyödyntämisestä ammatillisessa kehitymisessä, opettajien valmiuksista laatia kehityssuunnitelma ja kehityssuunnitelman suunnittelemisesta käytännössä. Samalla teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykset selkiytyvät.

### 4.1 Tutkimuksen aikataulu

Aloitin tutkimukseni tammikuussa 2018 keskusteluilla ja tapaamisella opinnäytetyöni ohjaajan kanssa. Tutustuin aluksi design-tutkimukseen kirjoittamalla aiheesta esseen. Näin selvitin itselleni, mistä design-tutkimuksessa on kysymys peilaten koko ajan lukemaani omaan tutkimusaiheeseeni. Kehityssuunnitelmia koskevaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen tutustuminen sekä ArkTOP-hankkeen puitteissa olleet tapaamiset auttoivat hahmottamaan tulevaa tutkimustani ja kehityssuunnitelman kehittämistä. Helmikuussa tutkimuskouluni opettajat vastasivat tekemääni alkukyselyyn ja kävin koululla esittelemässä sen tuloksia sekä kertomassa henkilökohtaisesta kehityssuunnitelmasta. Keväällä 2018 osallistuin kahteen ArkTOP-työpajaan. Teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykset alkoivat hahmottua ja ne olivat muotoutuneet kesäkuun alkuun mennessä. Opettajat laativat suunnittelemani henkilökohtaisen kehityssuunnitelmansa elo-syyskuussa. Syyskuussa lähetin tutkimuskyselyn opettajille kehityssuunnitelman laatimiskokemuksista. Lokakuussa jouduin vaihtamaan yhden tutkimuskysymykseni, koska kyselyn vastausten perusteella ei kysymykseen vastaaminen ollut mahdollista. Työni valmistui marras-joulukuussa 2018.

### 4.2 Alkukysely

Aloittaessani kehittämistutkimusprosessia laadin alkukyselyn tutkimuskouluni opettajille (N=21). Toteutin alkukyselyn Webropol-kyselynä ja laadin 18 avointa kysymystä, koska

en halunnut antaa vastaajille valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan antaa opettajille mahdollisuuden miettiä itse. Vastausprosentti oli 43 – 71, riippuen kysymyksestä. Kuusi opettajaa eli 29 prosenttia opettajakunnasta ei vastannut kyselyyn. Alkukyselyn vastaukset analysoin sisällön erittelyllä ja kokosin erittelyn sanalliseksi sisällön kuvaukseksi. Sisällönanalyysilla voidaan tarkoittaa niin laadullista sisällönanalyysia kuin sisällön määrällistä erittelyä ja näitä molempia voidaan hyödyntää samaa aineistoa analysoidessa. Sisällön erittelystä puhuttaessa tarkoitetaan kvantitatiivista dokumenttien analyysia, jossa kuvataan määrällisesti jotakin tekstin tai dokumentin sisältöä. Tutkimusongelmasta riippuen voidaan esimerkiksi laskea tiettyjen sanojen esiintymistiheyttä tietyissä dokumenteissa. Sisällönanalyysista sen sijaan puhutaan, kun tarkoitetaan sanallista tekstin sisällön kuvailua. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Alkukyselyllä halusin johdatella opettajia pohtimaan omaa työtään, haluaan kehittyä ammatillisesti ja suuntautumaan kehityssuunnitelman laatimisessa odottavaan tärkeään tehtävään: oman osaamisen reflektointiin. Alkukyselyn tarkoituksena oli myös selvittää opettajien kehittymistarpeita ja ajatuksia kehityssuunnitelman tarpeellisuudesta. Halusin tietää, kuinka valmiita opettajat ovat hyväksymään kehityssuunnitelman pitkäaikaiseksi työkaluksi uranaikaisen kehittymisen apuvälineeksi. Mietin opettajien motivaatiota sitoutua uuden kehitysvälineen käyttöön, koska opettajat eivät olleet asiasta kovin innoissaan ensitapaamisellamme.

Kysyin myös kysymyksiä tärkeistä asioista koulussa. Opettajien vastaukset kertoivat paljon koulun kulttuurista ja henkilökunnan keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Tärkeimmät asiat koulussa olivat opettajien mielestä yhteistyö ja reiluus, hyvä ajanmukainen työympäristö ja oppilaat. Työn tärkeimmät asiat olivat itsenäinen, joustava ja kehittävä työ, oppilaat ja sosiaaliset ihmissuhteet. Opettajien vastaukset olivat näiden kysymysten kohdalla hyvin yhdenmukaisia ottaen huomioon, että kysymykset olivat avoimia kysymyksiä. Opettajien kyky ja halu kehittyä riippuu paljon siitä, onko koulun kulttuurisessa ilmapiirissä mahdollisuus ja lupa kehittyä ja saada siihen tukea kollegoilta. Yhdessä kehittäminen ja kehittyminen on todettu mielekkääksi ja tehokkaaksi tavaksi uudistaa käytäntöjä koulussa. (Luukkainen 2005, 143–147.) Tutkimuskouluni opettajien vastausten

perusteella voi olettaa, että heidän työyhteisössään on hyvät mahdollisuudet tehdä kehittämistyötä.

Alkukyselyn ja opettajien kanssa käymieni keskustelujen perusteella tulkitsin tutkimuskouluni opettajilla olevan halua kehityssuunnitelman laadintaan ja käyttöönottoon. Opettajien tarpeet ja mielenkiinnon kohteet oli otettava kehityssuunnitelmien laadinnassa lähtökohdaksi; kehittymiskohteita ei voi muualta sanella. He suhtautuivat ammatilliseen kehittämiseen käytännöllisesti ja koulun yhteiset tarpeet edellä. Kehittämistyötä ja suunnittelua haluttiin tehdä yhdessä ja koulun yhteisöllisyyttä parantaa. Opettajia epäilytti kuitenkin kehittämiseen tarvittavan ajan riittävyys ja se, oliko henkilökohtaisilla kehityssuunnitelmilla mahdollisuutta muodostua pitkäaikaiseksi kehittämistyökaluksi. Opettajat pitivät kouluaan, oppilaita ja toisiaan arvossa ja näkivät ponnistelut yhtenäisemmän koulun eteen kannattaviksi. Muutama opettaja tunnisti itsessään muutosvastarintaa ja joustamattomuutta ja he toivoivat pääsevänsä noista asenteista eroon. Muutama pessimistisellä näkemyksellä varustettu opettajakin oli joukossa, pääosin sen vuoksi, että oppilasmäärän vähentymisen vuoksi he pohtivat koulun olemassa olon mahdollisuuksia tulevaisuudessa.

### 4.3 ArkTOP-työpajat

ArkTOP-hankkeessa järjestettiin keväällä 2018 kaksi työpajaa, joihin oli kutsuttu hankkeen Opettajien kehityssuunnitelmat -työpakettiin osallistuvien pilottikoulujen opettajia ja rehtorit. Tutkimuskouluni oli yksi näistä pilottikouluista. Mukana oli myös hankkeessa työskenteleviä henkilöitä Lapin yliopiston Kasvatustieteellisestä tiedekunnasta. Näissä työpajoissa pohdittiin ja muotoiltiin koulujen visioita ja strategisia päämääriä ja hahmoteltiin henkilökohtaisen kehityssuunnitelman pilottimallia. Sain kutsun osallistua näihin työpajoihin, joista muotoutuikin tutkimukseni alkuvaiheessa tärkeä ohjaava tekijä ja suunnittelun käynnistäjä. Sain tutustua opettajien ajatuksiin ammatillisesta kehittämisestä ja henkilökohtaisen kehityssuunnitelman kehittämisestä.

#### 4.4 Ensimmäiset kehityssuunnitelmaluonnokset

##### *Ensimmäinen esimerkkimalli: portfoliomalli*

Kävin esittelemässä alkukyselyn tuloksia tutkimuskoululla ja kerroin samalla PowerPoint-esityksen avulla, mitä henkilökohtainen kehityssuunnitelma tarkoittaa. Olin laatinut kaksi mallia henkilökohtaisista kehityssuunnitelmista tutustuttavaksi, jotta opettajat näkivät käytännössä, millainen se voisi olla. Ensimmäinen malli oli ajatukseltaan kirjallisten lähteiden perusteella suunnittelemani, jossa oli ”tyhjän taulun”-idea, tarkoittaen että kehityssuunnitelma laadittaisiin kirjoittamalla annettujen otsikoiden ohjaamana omaa uraa ja osaamista koskevaa tekstiä. Alla kuva ensimmäisen mallin sisällöstä.



Kuvio 3. Ensimmäinen suunniteltu malli; näytemalli, ehdotus.

Vapaasti kirjoitetun reflektointivaiheen jälkeen opettaja olisi valmis tunnistamaan omat kehittymistarpeensa ja suunnittelemaan kehitystavoitteensa. Seurannalle ja esimiehen antamalle tuelle ja yhteisille pohdinnoille oli varattu omat otsikkonsa. Olin suunnitellut malliin sisällytettäväksi myös ohjeistusta laatimiseen, aikataulutukseen ja tavoitteen asettamiseen ja saavuttamiseen. Käytin hyväkseni SMART -mallia, jota käytetään paljon tavoitejohtamisessa ja sopii hyvin henkilökohtaisen kehityssuunnitelman kehittämiseen ja laatimisen avuksi SMART on lyhenne, jossa jokainen kirjain merkitsee yhtä

tavoitteelle asetettavaa kriteeriä, jonka täytyy täytyä, jotta tavoite saavutetaan. (Janssen ym. 2012, 456–458.) Merkitykset ovat:

- S Specific eli selkeä, tarkasti määritelty mitä halutaan saavuttaa, täsmällinen
- M Measurable eli mitattavissa oleva, tiedetään, milloin tavoite on saavutettu
- A Achievable, assignable eli saavutettavissa oleva, miten saavutetaan
- R Relevant, realistic eli merkityksellinen, tarpeellinen ja realistinen
- T Time-bound, time-related eli aikataulutettu, toteutuminen on aikaan sidottu

(Janssen ym. 2012, 456–458.)

Suunnittelin tämän mallin ajatellen portfolio-kansiota, johon kerätään vuosien varrella työstettäviä pohdinta- ja kehittymistavoitteita ja -saavutuksia. Portfolion muoto voisi olla sähköisesti toteutettava tai haluttaessa kansio, johon kerätään tulostettuja dokumentteja. Opettajat kommentoivat ensimmäistä esimerkkimalliani vaativaksi toteuttaa ja kaipasivat mallia, jossa rakenne ohjaa kehityssuunnitelman laadintaa eikä vie kovin paljon aikaa.

*Toinen esimerkkimalli: taulukkomalli*

Toinen esimerkkimallini oli enemmän opettajien toiveiden kaltainen. Olin suunnitellut sitä itse ja lisäksi otin siihen sisältöä ja ideoita ArkTOP-työpajassa mietityistä kehityssuunnitelmamalleista. Siitä löytyi kaikki samat elementit, kuin ”tyhjän taulun”-mallista, mutta osa-alueet oli rakennettu Excel-taulukkolaskentaohjelmalla taulukoiksi, joissa nimetyt rivit ja sarakkeet opastivat opettajan osaamisen reflektointia ja kehityssuunnitelman laadintaa.

## ESIMERKKI EXCEL-TAULUKOSTA

PVM		
Pedagoginen osaaminen		
	Osaan jo	Haluan oppia lisää
Oppiaineiden eheyttäminen		
Opetusmenetelmien hallinta		
Erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen		
Laaja-alainen osaaminen ja tulevaisuustaidot		
Oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen		

Kuvio 4. Opettajan perustehtävien osaamisen kartoitustaulukko. Toinen esimerkkimalli.

## REFLEKTOINTI

PVM	Vahvuuteni	Jatkokehittäminen	Osaamisen jakaminen

PVM	Heikkouteni	Prioriteetti 1-4	Miten voin kehittyä

Kuvio 5. Perustehtävän reflektointitaulukko. Toinen esimerkkimalli.

Taulukkolaskentaohjelma on melko kömpelö työkalu muuhun kuin taulukkolaskentaan, koska tieto järjestyy riveihin ja sarakkeisiin soluina ja niitä ei ole tarkoitettu pitkien

kirjoitusten laatimiseen. Excel-ohjelma kuitenkin on käyttökelpoinen välilehtien takia ja koska muuta ohjelmaa minulla ei ollut käytettävissä, tein suunnitelmani sen avulla. Kaiken kaikkiaan sähköisen henkilökohtaisen kehityssuunnitelman kehittämiseen ja laatimiseen sopiva ohjelma pitäisi olla opettajien saatavilla ja käytettävissä, mikä voi kehitystyön edetessäkin osoittautua haastavaksi ongelmaksi esimerkiksi taloudellisista ja tietotekniikkataidollisista syistä johtuen.

Esittelemäni esimerkkimalli vaati kuitenkin lisäkehittelyä. Jatkoisin mallin suunnittelua Excel-ohjelmalla ja etsin lisätietoa kirjallisista lähteistä ja internetistä. Valmiita kehityssuunnitelmamalleja ei ole saatavilla, vaan jokaisen toimijan on kehitettävä tahoillaan heille itselleen sopiva malli (Dinham & Scott 2003). Minun oli löydettävä tapa ohjata opettajia kehityssuunnitelmassa keskeisessä asemassa olevaan reflektointiin ja tavoitteenasetteluun opettajien toivoman taulukkomaista kehityssuunnitelmaa täyttäen ja käyttäen. Reflektointiin ohjaavuuden lisäksi työstin taulukkoluonnosta SMART-mallia mukailen, suunnittelemalla taulukot ohjaamaan opettajia laatimaan mahdollisimman täsmällisiä kehittymistavoitteita aikatauluineen.

Keskustelin tutkimuskouluni rehtorin kanssa puhelimitse kesäkuun alkupuolella ja hän kertoi arvokasta tietoa henkilökohtaisen kehityssuunnitelman työstämiseen. Koulun opettajat juhlivat yhdessä kevättä vappuriehan merkeissä unohtamatta vaihtaa ajatuksia koulun kehittämisestä ja opettajille syksyllä ajankohtaiseksi tulevasta henkilökohtaisesta kehityssuunnitelmasta. Ensinnäkin opettajat olivat sitä mieltä, että he tarvitsevat lisäkoulutusta ja on luotava täydennyskoulutusjärjestelmä ammatilliselle kehitykselle, joka sidotaan henkilökohtaisen kehityssuunnitelman käyttöön.

Toiseksi keskustelussa oli noussut esiin tarve yhteiselle arvokeskustelulle. Opettajien täytyy yhdessä päättää, minkälaisiin tavoitteisiin sitoudutaan kehittämis- ja kehittymistyössä ja sovituille asioille on saatava kaikkien tuki. Kolmanneksi opettajat haluavat henkilökohtaisen kehityssuunnitelman käytettäväksi kehityskeskustelujen yhteyteen. Päätös on opettajille luonteva, koska kehityksistä on puhuttu kehityskeskustelujen yhteydessä tähänkin asti.

Neljänneksi tutkimuskoulun opettajat painottivat jo alkukyselyssäkin esiin tullutta halua yhteisöllisyyden lisäämiseen. Vaikka jokainen laatiikin oman henkilökohtaisen kehityssuunnitelmansa, kehittämisestä haluttiin yhteistä muitten kanssa. Opettajat halusivat kaikki yhteen kehittymistiimiin, jonka toimimisesta sovittaisiin ja päätettäisiin yhdessä ajanjaksot kehittymistyölle, jonka jälkeen kaikki kokoontuisivat yhteen pohtimaan kehittymisen etenemistä ja suuntaviivoja.

ArkTOP-hankkeen työpajoissa oltiin jo pohdittu koulujen missiota, arvoja, visioita ja strategioita. Koulun missio vastaa kysymyksiin siitä, miksi koulu on olemassa ja mitä sen toiminnalla halutaan saavuttaa. Missio viestii organisaation tehtävästä ja roolista yhteiskunnassa ja omassa toimintaympäristössään. Arvot näkyvät toiminnassa. Ne heijastavat opettajien, koulun työntekijöiden ja esimiesten toimintaa. Arvoja ei kannata lähteä laatimaan vastoin omia näkemyksiä, vaan opettajakunnan kannattaa miettiä, kuinka he tekevät asioita yleensä. Visio tarkoittaa näkemystä siitä tulevaisuuden tavoitetilasta, jossa koulu haluaa olla tietyn ajanjakson kuluessa. Työntekijöillä tulee olla vahva tahto sitoutua visioon. Visio kumpuaa arvoista ja on yleensä lyhyt "slogan" tai yksi lause. Strategia tarkoittaa suunnitelmaa, jolla pyritään saavuttamaan päämäärät, tavoitteet. (Hesso 2013, 27–28, 83.)

Opetushallitus (2018) pitää tärkeänä, että koulut pohtivat omia arvojaan ja toiminta-ajatusaan. Niiden kautta koulujen on mahdollisuus luoda omanlaisensa visio koulun tulevaisuudesta ja päämääristä ja nähdä ne osa-alueet, johon koulu haluaa panostaa ja joissa kehittää toimintojaan. Opettajien henkilökohtaisten kehittymistavoitteiden on hyvä olla linjassa koulun päämäärien kanssa. Soinin ym. mielestä laaja jaettu näkemys auttaa suunnittelemaan, miten omaa työyhteisöä ja koulun toimintaa kehitetään. Vain silloin voidaan olettaa, että mukana olevat kokevat olevansa sitoutuneesti mukana ja vastuussa kehittämisestä. (Soini ym. 2016, 9.)

Tutkimuskouluni opettajien ajatusten ja ArkTOP-työpajassa käsiteltyjen asioiden ohjaamana päätin lisätä henkilökohtaisen kehityssuunnitelmaan välilehden, johon opettajat kirjaavat oman koulunsa mission, arvot, vision vuodelle 2021 ja päämäärät ja strategiat vision saavuttamiseksi. Ennen kuin opettajat siirtyvät varsinaisen henkilökohtaisen



kehittymissuunnitelman laatimiseen, he miettivät yhdessä edellä mainittuja aiheita ja päättävät ne koulunsa osalta.

Sain luonnoksen esiteltäväksi kesäkuun alun ArkTOP-hankkeen kehittymissuunnitelman kehittämispalaveriin. Teimme ryhmässä siihen muutoksia ja sovimme, että suunnittelemani kehittymissuunnitelmaluonnos otetaan käyttöön pilottimalliksi koko ArkTOP-hankkeessa. Excelillä tehty luonnos välitettiin graafikolle ulkoasumuokkaukseen. Elokuun alussa palasimme samaisen ryhmän kanssa vielä tarkastelemaan kehittymissuunnitelmaluonnosta ja sovimme vielä tehtävistä ulkoasumuutoksista. Lisäksi ryhmässä sovittiin, että minä kirjoitan opasvihkosen henkilökohtaisesta kehittymissuunnitelmasta ja sen laatimisesta Excel-ohjelmalla. Muokkauksen valmistuttua ja lopputarkastuksen jälkeen henkilökohtainen kehittymissuunnitelma lähetettiin opettajille, jotka alkoivat laatia omaa kehittymissuunnitelmaansa. Opettajille annettiin hieman yli kaksi viikkoa aikaa laatia kehittymissuunnitelmansa. Laatimisen jälkeen lähetin tutkimuskouluni opettajille ja työntekijöille lomakekyselyn vastattavaksi.

#### 4.5 Teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten täsmentyminen

Alkukyselyssä pyrin selvittämään tutkimuskouluni opettajien halua kehittyä ammatillisesti, heidän kehittymistarpeitaan ja ajatuksia kehittymissuunnitelman tarpeellisuudesta ja valmiutta sen pitkäaikaiseen käyttöön. Ajattelin motivaatiota ja sitoutumista koskevan teorian olevan merkityksellistä tutkielmassani, sillä Locken ja Lathamien (2006, 265) mukaan suorituskky riippuu sekä yksilön kyvyistä että motivaatiosta. Yksilö saavuttaa asettamansa tavoitteet niin kauan kuin yksilö on sitoutunut ja omaa tarvittavat kyvyt tehtävän suorittamiseen.

Vaikka motivaatiolla ja sitoutumisella on suuri merkitys suorituskyyvylle, päätin ohjaajan neuvosta jättää aiheen tutkimisen. Design-tutkimusmenetelmä on jo itsessään monivaiheinen ja koska kehittämistyössäni halusin selvittää suunniteltavan henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman toimivuutta ja sopivuutta tutkimuskouluni opettajien käytössä, päätin keskittyä teoreettisessa tarkastelussani niihin osa-alueisiin, jotka erottamattomasti kuuluvat aiheeseen: opettajien ammatilliseen kehittymiseen ja henkilökohtaisten

kehittymissuunnitelmien teorioihin. Opinnäyte on osattava rajata ja keskittyä olennaiseen, vaikka mielenkiintoisia tutkimussuuntia nousisikin esille tutkimuksen kestäessä (Hirsjärvi ym. 2009, 80–81).

Siispä teoreettiseksi viitekehukseksi muodostui opettajien ammatillisen kehittymisen tarkastelu henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman teoria. Näiden lisäksi selvitin opettajien perustehtäviä huomioiden kehittymissuunnitelman sisällön ja ohjeistuksen. Henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman laatimiseen opettajat tarvitsevat käytännön ohjeistusta taulukoiden täyttöön, mutta myös sisällöllistä ohjeistusta helpottamaan työskentelyä reflektoinnin ja kehittymistavoitteiden parissa. Niinpä ohjeistukseen on järkevää sisällyttää lista opettajan perustehtävistä ja taulukko perustehtävistä yksityiskohtaisesti eriteltyinä.

Edellisen lisäksi kohtasin opinnäytetyössäni tyypillisen design-tutkimukseen usein kuuluvan tutkimuskäänteen: opettajien laadittua henkilökohtaiset kehittymissuunnitelmansa syyskuussa 2018 he vastasivat tekemääni kyselyyn, mutta niiden perusteella en pystynyt vastaamaan yhteen asettamaani tutkimuskysymykseen. Jouduin pohtimaan tätä tutkimuskysymystä uudelleen ja päädyin vaihtamaan sen aineistoon sopivaksi, jotta voin luotettavasti vastata asettamaani päätutkimuskysymykseen.

Vaihtamani tutkimuskysymys koski kehittämisprosessia. Opettajille annettussa ohjeistuksessa ja rehtorin kanssa sopien olin ajatellut, että opettajat laatisivat kehittymissuunnitelmansa joko yksin, pareina, pienryhmässä ja ainakin yksi henkilö esimiehen ohjauksessa. Olisin halunnut selvittää, miten henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman laadinta koetaan, kun se tehdään edellä mainituilla tavoilla. Suunnitelma ei toteutunut, vaan kaikki lukuun ottamatta yhtä paria laativat kehittymissuunnitelmansa yksin. Koska erilaisten laatimistapojen kokemusten vertailu ei ollut mahdollista, muokkasin tutkimuskysymystä vastaamaan paremmin kyselyn aineistoa. Alun perin kiinnostukseni tutkia laatimisen tapoja johtui ArkTOP-työpajassa esiin nousseesta ideasta tehdä kehittymissuunnitelma opettajaryhmässä ja mahdollisesti jopa ryhmäportfolio (ArkTOP-työpaja 16.4.2018).

## 5 KEHITTÄMISTUOTOS

Design-tutkimukseni tehtävän mukaisesti kehittämistuotoksena syntyi sekä henkilökohtaisen kehittämissuunnitelman pilottimalli sekä ohjevihkonen sen laatimiseen. Molemmat ovat nähtävissä liitteissä 1 ja 2. Valitettavasti opettajien ajanpuutteen vuoksi en päässyt tutkimuskoululle suunnittelemaan opettajien kanssa tulevaa mallia, niin kuin olin suunnitellut, vaan he ovat keskustelleet kehittämissuunnitelmamallista opettajien koontumisissa, joissa en ole ollut mukana. Keskustelut ovat liikkuneet yleisellä tasolla ja opettajat ovat tuoneet ilmi halunsa katsoa millaiseksi kehittämissuunnitelmamalli muotoutuu ArkTOP-tutkijoiden toimesta, johon ryhmään minäkin kuulun. Näin ollen henkilökohtainen kehittämissuunnitelmamalli muotoutui niillä tiedoilla, jotka sain ArkTOP-työpajoista, rehtorin kanssa käymistäni keskusteluista ja teoreettisesta tiedosta henkilökohtaisista kehittämissuunnitelmista.

### 5.1 Henkilökohtaisen kehittämissuunnitelman pilottimalli

#### *Pilottimallin kuvaus*

Ulkoasultaan henkilökohtainen kehittämissuunnitelma on kuudesta taulukosta koostuva työkirja. Näkyvissä tietokoneen näytöllä on aina yksi taulukko kerrallaan. Taulukot on nimetty sisältöjensä mukaisesti: 1) Ohjeet 2) Osaamisalueet 3) Koulun visio ja päämäärät 4) Reflektointi 5) Kehittymistavoitteet ja 6) Kehittymispäiväkirja. Ohjeet- ja Osaamisalueet -taulukot ovat opastamassa kehittämissuunnitelman teossa. Niissä on pikaohjeiden ohella luetteloituina opettajan perustehtävät tukemaan opettajaa ammatillisen osaamisensa reflektoinnissa ja kehittymistavoitteiden määrittelyissä. Luvussa 5.2 tarkastelen lähemmin opettajan perustehtäviä ja niiden huomioimisen merkityksellisyyttä henkilökohtaisen kehittämissuunnitelman laatimisessa.

Koulun visio ja päämäärät -taulukko on ohjaamassa koulun yhteisten tavoitteiden määrittämisessä, jotka puolestaan voivat ohjata opettajia omien kehittymistarpeidensa huomauttamisessa. Koulun vision ja päämäärien kirkastaminen tukee myös yhteenkuuluvuutta ja auttaa arvioimaan yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksia ammatillisessa

kehittymisessä. Tarkoituksena on, että koulut miettivät ja kirjaavat taulukkoon koulunsa mission, arvot, vision ja tavoitteet.

Reflektointi-, kehittymistavoitteet- ja kehittymispäiväkirja -taulukot ovat opettajan työs-  
tettävissä. Ne tulevat aktiiviseen käyttöön henkilökohtaisen kehityssuunnitelman hyö-  
dyntämisessä. Opettaja valitsee kehittymiskohteeseen kerrallaan yhden kokonaisuuden,  
jonka hän purkaa pienempiin kokonaisuuksiin. Taulukkojen sarakkeiden otsikot ohjaavat  
opettajaa pohtimaan omaa osaamistaan valitsemassaan aiheessa, päättämään yksityiskoh-  
teisesti kehittymisen aiheista. Kehittymisestä kannattaa pitää päiväkirjaa, jolloin omiin  
tavoitteisiin, saavutuksiin ja pohdintoihin on helppo palata. Samalla ne toimivat osoituk-  
sena kehittymistyöstä ja niistä voi saada hyviä vinkkejä ja ajatuksia niin itselle kuin kol-  
legoillekin jaettavaksi. Reflektointi- ja kehittymistavoitteet -taulukoissa on myös osiot  
esimiehen ja kollegojen palautteelle ja yhteisille pohdinnoille.

### *Opasvihkonen*

Tutkimuskouluni opettajat eivät olleet aiemmin laatineet henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa eivätkä välttämättä osanneet määritellä, millainen se voi olla ja mitä sisältää. Monelle opettajalle voi myös Excel-ohjelman käyttö olla vierasta. Tutkimuksissa painotetaan oikea-aikaisen ohjeistuksen ja tuen saamista henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimiselle ja niiden vaikutusta siihen, miten sen käyttöä kohtaan asennoidutaan. (Grohnert ym. 2014.) Niinpä on tärkeää, että opettajille kerrotaan, mikä henkilökohtainen kehityssuunnitelma on, mitä hyötyä siitä voi olla ammatilliselle kehitymiselle ja miten sellainen voidaan käytännössä laatia.

Keräsin opasvihkoseen keskeisiä tietoja henkilökohtaisesta kehityssuunnitelmasta sekä ohjeistuksen pilottimallin laatimiseen taulukko taulukolta. Lisäksi sisällytin ohjevihkoseen ohjeet Excel-ohjelman käytölle pilottimallia koskien. Opasvihkonen on erillinen sähköinen pdf-dokumentti, joka jaettiin opettajille saman aikaisesti henkilökohtaisen kehityssuunnitelman pilottimallin kanssa. Opasvihkosen laadinnan lisäksi tarkoitukseni oli käydä koululla esittelemässä henkilökohtainen kehityssuunnitelmamalli ja samalla olisin pitänyt opettajille demonstraation kehityssuunnitelman laatimisesta Excel-ohjelmalla. En kuitenkaan päässyt koululle opettajien ajanpuutteen vuoksi, joten jouduin

jättäytymään opasvihkosen varaan. On ongelmallista, jos kehityssuunnitelman laatijat eivät ole esimerkiksi käyttäneet kehityssuunnitelman laatimisohjelmia, Microsoft Exceliä. Oudon ohjelman käyttäminen lisää muutenkin vaativan tehtävän tekemisen vaativuutta ja voi jo lähtökohtaisesti madaltaa halua paneutua tehtävään.

## 5.2 Opettajan perustehtävät kehityssuunnitelmamallin laatimisen kulmakivenä

Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman pilottimalliin päätettiin sisällyttää luettelointi opettajan perustehtävistä auttamaan opettajia pohtimaan omaa työtään. Perustehtävien laaja luettelointi on Osaamisalueet-välilehdellä. Suomessa koulun perustehtävä määritetään Perusopetuslaissa. Koulun tehtävänä on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Perustehtävä jakaantuu näin ollen opetus- ja kasvatustehtäviin. (Perusopetuslaki 2013.)

Koulun perustehtävän painotukset elävät ajassa sen mukaan, mitkä asiat milloinkin vaativat huomiota, jotta oppilaat saisivat mahdollisimman hyvät lähtökohdat elämälleen. Opettajat kokevat, että perustehtävän hoitaminen on ennen kaikkea toimintaa oppilaiden parhaaksi. (Korhonen 2011, 6, 132.) Korhosen tutkimuksessa (2011) opettajat pitivät perustehtävän pysyvinä tavoitteina ja ydintehtävinä oppimisen tukemista, kasvattamista, aineenhallintaa ja perusopetustyöstä selviämistä, yhteiskuntakelpoisuuden tukemista, sivistyksellisestä tehtävästä huolehtimista sekä ihmisenä kasvamista. Osa opettajista näki koulun perustehtävän opettajan perustehtävän käsittävän edellisten lisäksi terveyden-, ruoka- ja oppilashuollon, resursseista ja ulkoisista puitteista huolehtimisen sekä piti koulun roolia yhteisöllisenä yhteiskuntakelpoisuuden kasvattajana. Näiden näkemysten mukaan koulun ja opettajan perustehtävät kattavat kutakuinkin kaikki koulun puitteissa olevat tehtävät. (Korhonen 2011, 128–129.)

Opettajien ammatillisessa kehityksessä on kyse opettajille kuuluvien tehtävien kompetenssin lisäämisestä ja uudistamisesta. Kun aloin työstää opettajien henkilökohtaista ura-aikaista kehityssuunnitelmaa, löysin Opetushallituksen kaavakkeet henkilökohtaisesta kehityssuunnitelmasta. Sama kaavakemalli oli pohjana ArkTOP-työpajassa tehdyille

henkilökohtaisen kehityssuunnitelmaideoinnille. Opetushallituksen KuntaKesu-mallissa on opettajan 'vahvuusalueet' sisältävät opettajan perustehtävät, mutta myös hallinnollisia osaamisalueita, joita opettajat työssään tarvitsevat. Opetushallituksessa laadittu Opettajan ammatillinen kehityssuunnitelma sisältää kahdeksan pääotsikkoa (vahvuusalueita), joissa jokaisessa on erilaisia opettajan työhön kuuluvia tehtäviä: 1) Pedagoginen osaaminen, 2) Ryhmän hallinta, 3) Yhteistyö huoltajien kanssa, 4) Oppilaan tai opiskelijan arviointi, 5) Moniammatillinen ja monialainen yhteistyö, 6) Toimintakulttuuri, 7) Kehittäminen ja 8) Hallinnolliset tehtävät. Vahvuusalueissa sekä opettamiseen että kasvatamiseen kuuluvat asiat kietoutuvat toisiinsa, eikä kasvattamisen ja opettamisen välille voi tehdä selvää eroa. (Opetushallitus 2017.)

ArkTOP-työpajassa päätettiin muuttaa hiukan Opetushallituksen laatiman mallin vahvuusalueita. Ryhmässä sovittiin suunniteltavaan kehityssuunnitelmaan seuraavat opettajan osaamisen osa-alueet: 1) Pedagoginen osaaminen, 2) Arviointi, 3) Koulun toimintakulttuuri, 4) Kodin ja koulun yhteistyö, 5) Oppimisen ja koulunkäynnin tuki, 6) Työssäjaksaminen ja hyvinvointi ja 7) Tutkimus- ja kehittämistyö. Opetushallituksen mallissa ja ArkTOP-työpajassa sovitut opettajan osaamisen osa-alueet ovat suurin piirtein samoja tehtäviä, mutta työpajassa sovitussa osaamisalueissa on katsottu, että ryhmän hallinta sisältyy pedagogiseen osaamiseen ja opettajan tekemiä hallinnollisia tehtäviä sisältyy useimpiin osaamisen osa-alueisiin eikä sitä tarvitse valita omaksi osa-alueekseen. (ArkTOP-työpaja 16.4.2018.)

ArkTOP-työpajassa sovitut opettajien osaamisen osa-alueet teemoittuvat opetukseen ja kasvatukseen, mutta avaavat sen käytännön tasolle, opettajan päivittäiseen työhön kuuluviksi tehtäviksi (ks. Korhonen 2011, 131). Näiden osaamisalueiden esiin tuominen havainnollisiksi työkaluiksi henkilökohtaisen kehityssuunnitelman ohjeistuksessa on hyvä apu opettajan reflektoidessa omaa työtään ja osaamistaan ja kehittämistarpeitaan ja ne on hyvä sisällyttää kehityssuunnitelmamalliin osaksi ohjeistusosiota.

Opetuksen ja kasvatuksen ohella ArkTOP-työpajassa sovitut opettajan osaamisen osa-alueet laajenevat koskemaan työssäjaksamista, työhyvinvointia ja tutkimustyötä. Niitä ei koeta välttämättä opettajan ja koulun perustehtäväksi, mutta ne koetaan perustyötä

tukeviksi osa-alueiksi, jotka halutaan ottaa huomioon ammatillisessa kehittämisessä. Huomioitavaa on, että työpajassa olleet opettajat kokivat itse nuo osa-alueet tärkeiksi ja kehittämisen arvoisiksi. Työhyvinvoinnin, työssäjaksamisen ja tutkimuksellisuuden mukaan ottamisen syynä voi olla opettajakunnassa sisäistetty mielikuva ja tarve uudesta opettajuudesta, jossa korostetaan opettamisen ja kasvattamisen ohella monialaista yhteistyötä, vuorovaikutuksellisuutta ja kykyä toimia aktiivisesti jatkuvassa muutoksessa ja työnsä kehittäjinä. Kehittäminen ja kehittyminen on vaativaa työtä henkisesti ja ajallisesti, jonka vuoksi työssäjaksamisen ja yhteistyön lisääminen opettajien kesken nousevat keskeiselle sijalle. (ks. Luukkainen 2000, 88–89.)

Korhosen (2011) mukaan opettajakunnassa on erilaisia ajatuksia, miten koulun ja opettajan perustehtävää tulee toteuttaa, esimerkiksi kuinka paljon valtakunnallisia ohjeistuksia ja oppilaiden, vanhempien ja yhteiskunnan erilaisia tarpeita ja odotuksia tulisi huomioida koulutyössä. Korhonen näkee asian opettajakunnan sisäisten jännitteiden ilmentyminä. Jos koulun ja henkilöstön kehittymistyössä halutaan onnistua, pitäisi kyseiset jännitteet tehdä näkyviksi. (Korhonen 2011, 134.) Myös Luukkainen (2004, 109) katsoo, että avoin keskustelu, pyrkimys yhteisen näkemyksen löytämiseen ja sovittujen toimintatapojen ottaminen käyttöön edistää opettajien kehittymishalukkuutta ja antaa kehittämiselle energiaa. Samoin ArkTOP-työpajoissa ja tutkimuskouluni opettajien keskuudessa yhteisen tahtotilan löytäminen kehittämistyötä kohtaan koettiin tärkeäksi.

### 5.3 Kysely ja analyysi henkilökohtaisen kehittämissuunnitelman laatimisesta

Laadin Webropol-ohjelmalla kyselyn, miten koulun henkilökunta koki henkilökohtaisen kehittämissuunnitelman laatimisen. Kyselyllä pyrin saamaan tietoa, millainen on tutkimuskouluni opettajille sopiva henkilökohtainen kehittämissuunnitelma sekä millaisena ammatillisen kehittämisen välineenä opettajat kokevat kehittämissuunnitelman ja sen laatimistyön. Nämä kysymykset vastaavat tutkielmani pääkysymykseen: *Millä tavoin henkilökohtaisesta kehittämissuunnitelmasta voi tulla opettajan ammatillista kehittämistä tukeva apuväline?*

Toteutin kyselyn kokonaistutkimuksena, jossa perusjoukko sisälsi kaikki henkilöt, joille annettiin tehtäväksi laatia henkilökohtainen kehityssuunnitelma 27.8–13.9.2018 tutkuskoulullani (N=29). Lähetin kyselyn sähköpostilinkkinä ja kyselyyn saattoi vastata 13.–30.9.2018. Kyselyn saatteessa pyysin vastaamaan kyselyyn, vaikkei henkilö olisi-kaan laatinut henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa. Kyselyyn vastasi määräaikaan mennessä 18 henkilöä (62 %). Lähetin kaksi muistutusviestiä 20. ja 26.9.2018 ja pyysin myös sähköpostitse rehtoria muistuttamaan kyselyyn vastaamisesta. Muistutusviestien ansiosta kyselyyn vastasi yhdeksän henkilöä eli puolet kaikista vastanneista. Kysely sisälsi monivalintakysymyksiä, mielipiteitä mittaavalla Likertin asteikolla vastattavia väittämiä ja muutamia avoimia kysymyksiä. Kysymyksiä ja väittämäsarjoja oli yhteensä 29 kappaletta.

Jaoin tutkimuskysymykset neljään eri osioon: 1) kehityssuunnitelman laatiminen, 2) miltä kehityssuunnitelman työstäminen tuntui, 3) henkilökohtaisen kehityssuunnitelman tuki ammatilliselle kehitykselle ja 4) kehityssuunnitelman toimivuus ja ulkoasu. Ensimmäisessä osiossa kysyin laatimisen tapaa, käytettyä laitetta, ajankäyttöä ja saiko henkilö tehtyä kehityssuunnitelman loppuun. Toisessa osiossa kysyin avuntarpeesta laatimisessa, minkälaista laatiminen oli ja oliko ohjeistus riittävää. Kolmannessa osiossa selvitin, kuinka hyödyllisenä opettajat kokivat henkilökohtaisen suunnitelman laatimisen ja käytön ammatillisen kehittymisen välineenä. Viimeisessä osiossa selvitin kehityssuunnitelman pilottimallin toimivuutta, sen ulkoasua ja käytettävyyttä ja pyysin parannusehdotuksia mallin kehittämistä varten.

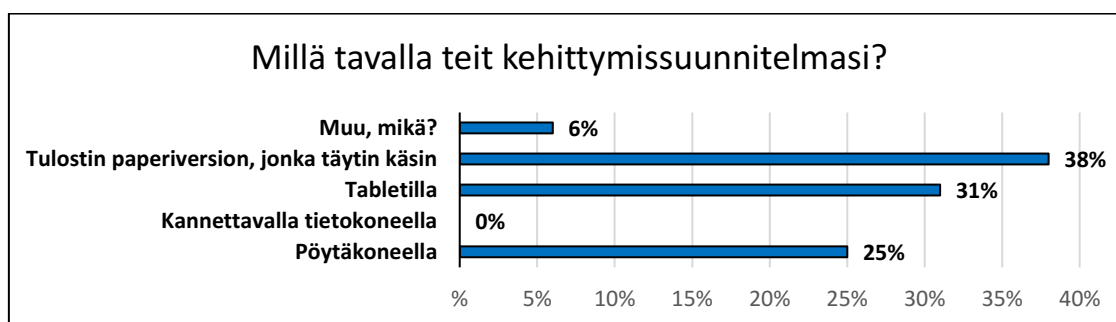
Koska aineisto on pieni, asettuu se laadullisen tutkimuksen piiriin, vaikka käytänkin analyyssissa apuna tilastollisia menetelmiä. Kyselyyn vastasi 18 henkilöä 29:sta, vastausprosentin ollessa 62 %. Tein aineistosta frekvenssianalyysit niiltä osin kuin se oli mahdollista. Avoimet vastaukset analysoin sisällön erittelyllä. Lisäksi muutamista Likertin asteikollisista asenneväittämäsarjoista tein pääkomponenttianalyysin tiivistämään niiden antamaa tietoa kokonaisuutta kuvaaviin faktoreihin.



## 5.4 Kyselyn tulokset ja tulkinnat

### *Kehittymissuunnitelman laatiminen*

Kysyin kehittymissuunnitelman laatimiseen liittyen yhdeksän kysymystä. Näiden kysymysten avulla selvitin millä tavalla ja menetelmällä työntekijä on laatinut oman henkilökohtaisen kehittymissuunnitelmansa ja miksi ja jättikö henkilö mahdollisesti kehittymissuunnitelmansa kokonaan tai osittain laatimatta ja minkä vuoksi. Kehittymissuunnitelman pilottimalli suunniteltiin Microsoft Excel -työkirjana ja se lähetettiin sähköpostitse tutkimuskouluni opettajille ja koulunkäyntiavustajille laadittavaksi. Samalla lähetettiin myös erillinen opasvihkonen kehittymissuunnitelman laatimista varten.



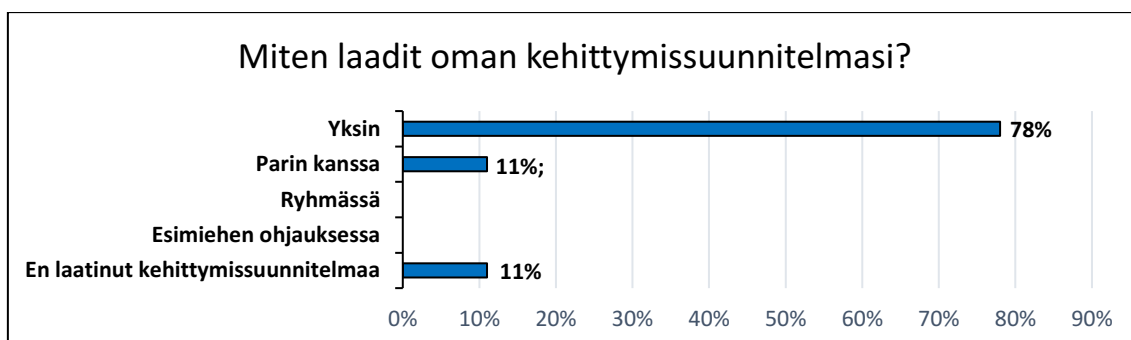
Kuvaaja 1. Henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman tekomenetelmä

Vastaajista 31% ilmoitti tehneensä henkilökohtaisen kehittymissuunnitelmansa tabletilla. Vastaajista 38 % puolestaan ilmoitti tulostaneensa paperiversion ja täyttäneensä suunnitelmansa käsin. Pöytäkoneella kehittymissuunnitelman oli tehnyt 25%, mutta kukaan ei ollut tehnyt suunnitelmaa kannettavalla tietokoneella. Yksi vastaajista (6%) ilmoitti tehneensä henkilökohtaisen kehittymissuunnitelmansa muulla tavoin: ajatuksen tasolla.

Henkilökohtaisia kehittymissuunnitelmia laadittiin monella eri laitteella ja yllätys oli, että iso osa vastaajista oli tulostanut kehittymissuunnitelmapohjan. Vastaajista 44 % toivoi voivansa laatia henkilökohtaisen kehittymissuunnitelmansa jatkossakin paperille käsin kirjoitettavana. Alun perin tutkimuskouluni opettajat halusivat laatia kehittymissuunnitelmansa sähköisenä versiona. Taulukkomaisuus ei toimi jouhevasti pienillä näytöillä eikä käsin kirjoitettaessa. Kehittymissuunnitelmasta täytyy kehittää ratkaisu, joka soveltuu hyvin mahdollisimman monenlaiseen työskentelyyn.

Microsoft Excel -ohjelman käyttö ei ollut vastaajille tuttua. Vain 43 % vastaajista kertoi tuntevansa ohjelman entuudestaan. Voisi ajatella, että ne, jotka eivät tunteneet Excel-ohjelmaa olisivat tulostaneet kehityssuunnitelman paperille, mutta vastaukset eivät tue tätä olettaa. Kuudesta paperiversion tulostajasta kolme henkilöä tunsivat Excel-ohjelman entuudestaan, kaksi tulostajaa ei vastannut tuntevatko he ohjelman ja vain yksi tulostajista kertoi, ettei tuntenut ennestään ohjelmaa. Paras lähtökohta olisi, jos ohjelma, jolla kehityssuunnitelma laaditaan, olisi kaikille tai ainakin suurelle osalle laatijoista tuttu entuudestaan. Tällöin ohjelman käytön tuomat haasteet eivät vaikuttaisi kehityssuunnitelman laatimiseen.

Opettajat saivat valita millä tavalla he laativat henkilökohtaiset kehityssuunnitelmansa. Mahdollisuus valintaan kerrottiin kehityssuunnitelman ensimmäisellä välilehdellä. Tarkoitus oli myös, että esimies olisi ollut laatimisen valinnan suhteen aktiivinen ja ohjannut alaisiaan valitsemaan tapoja monipuolisesti.



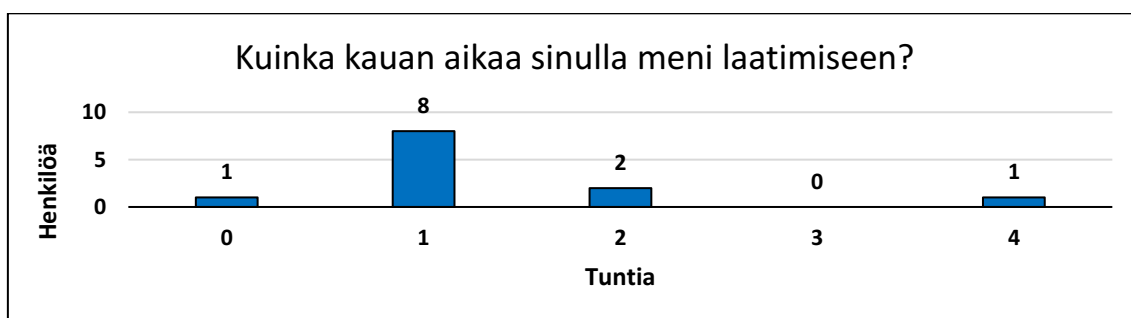
Kuvaaja 2. Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimistapa

Kolme neljästä (78%) vastaajasta laati kuitenkin kehityssuunnitelmansa yksin ja vain kaksi opettajaa (11%) oli laatinut omansa parityönä. Laatijoista 44 % oli valinnut yksin laatimisen, koska hänellä ei ollut mahdollisuutta tehdä kehityssuunnitelmaa muiden kanssa. Vastaajista 56% valitsi laatimistavan, koska se sopi heille ja oli luonteva tapa laatia suunnitelma. Kaksi henkilöä vastasi, ettei ollut laatinut kehityssuunnitelmaa (11%). Syyksi toinen henkilö ilmoitti, ettei ollut saanut tukea, vaikka pyysi, kehityssuunnitelman laadinta oli ollut liian työlästä ja vaativaa ja aika loppui kesken. Toinen laatimatta jättäneistä vastasi, ettei osannut laatia kehityssuunnitelmaa. Kukaan ei ollut laatinut kehityssuunnitelmaansa esimiehen ohjauksessa tai ryhmässä.

Vastaajista 56 % koki, että valittu laatimistapa sopi hänelle joko melko hyvin tai hyvin; tähän ryhmään kuului henkilökohtaisen kehityssuunnitelmansa parityönä tehneet opettajat. Vastaajista 19 % koki laatimistavan neutraaliksi ja 25 % koki, että laatimistapa sopi heille joko melko huonosti tai huonosti. Noin 75 % vastaajista valitsisi saman tavan uudelleen ja yksi opettaja haluaisi laatia kehityssuunnitelmansa ryhmässä, jos koululla olisi yhteinen kehitymistavoite. Yksi vastaaja haluaisi laatia kehityssuunnitelmansa samanhenkisten ihmisten ryhmässä. Yksi vastaaja haluaisi aloittaa laatimisen itsekseen ja sen jälkeen jatkaa laatimista esimiehen kanssa yhdessä pohtien.

Opettajat ovat tottuneet itsenäiseen työskentelyyn (Luukkainen 2005), joten ei ole yllätys, että yksin laatiminen oli yleistä ja se koettiin sopivaksi tavaksi ja valittaisiin myös uudelleen. Alkukyselyssä opettajat kaipasivat yhteisöllisempää toimintaa ja keskusteluissa nousi esiin, että kehityssuunnitelmia haluttiin laatia yhdessä. Tämä ei kuitenkaan käytännössä toteutunut. Syy siihen, ettei kehityssuunnitelmaa laadittu pareina tai ryhmissä tai esimiehen ohjauksessa kävi ilmi pyytäessäni selitystä, miksi he valitsivat sen laatimistavan minkä valitsivat: he eivät voineet yhteisen ajan puutteen vuoksi valita muuta laatimisen tapaa (kuin yksin laatimisen). Koulun kiireinen työtahti ja opettajien opetustunnit vievät useimmiten koko työajan. Ratkaisuna voisi olla sopiminen yhdessä kaikkien kesken tietty aika kehityssuunnitelman laatimiselle. Samalla henkilökunta voisi sopia laatimisen tavoista ja pareista, ryhmistä ja esimiehen ohjauksesta. Ajan puute on merkittävä ongelma koulun kehittämistyössä (Kiviniemi 2000).

Kysyin myös, kuinka paljon aikaa henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimiseen työntekijät käyttivät aikaa. Aika merkittiin tunnin tarkkuudella.

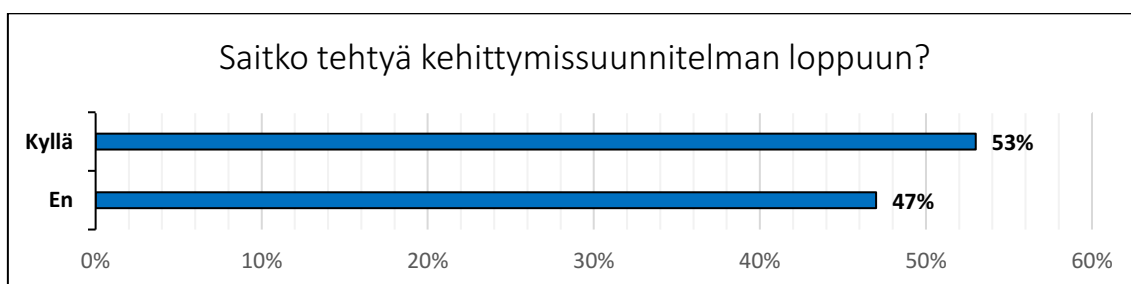


Kuvaaja 3. Vastaajien käyttämä aika tunneissa kehityssuunnitelman laatimiseen

Kysymykseen vastasi 12 vastaajaa, joista 8 (67 %) oli käyttänyt laatimiseen aikaa yhden tunnin, yksi vastasi käyttäneensä 0 tuntia eli alle tunnin ja kaksi henkilöä 2 tuntia. Yksi henkilö oli käyttänyt laatimiseen 4 tuntia. Yhteensä yksitoista opettajaa käytti laatimiseen aikaa 16 tuntia, keskimääräisen ajan ollessa 1,27 h eli 1 h 16 minuuttia.

Työntekijät käyttivät vain vähän aikaa kehityssuunnitelmiansa laatimiseen. Kansainvälisten tutkimusten mukaan kehityssuunnitelmien laatiminen on työlästä ja aikaa vievää. Laatimiseen voi mennä tunteja, jopa viikkoja, jolloin tekijä palaa laatimaan kehityssuunnitelmansa eri osa-alueita (esim. reflektio ja kehittymiskohteet) useaan kertaan. (Dinham & Scott 2003.) Toisaalta tutkimukset osoittavat, että käytettäessä vain lyhyt aika – esimerkiksi kaksi tuntia – kehityssuunnitelman laatimiseen, työntekijät kokevat sen riittämättömäksi ajaksi ja ovat tyytymättömiä tulokseen. He eivät saa suunnitelman laatimisesta apua ammatilliseen kehittymiseen. Kiireessä ja mahdollisimman nopeasti tehtynä suunnitelman laatimisessa tarvittava reflektiivinen ajattelu jää pinnalliseksi, eikä laatija anna itselleen aikaa löytää vastauksia monesti haastavaan pohtimiseen. (Janssen ym. 2012.) Tulkitsen opettajien vähäisen ajankäytön vaikuttaneen osaltaan laatimiskokemukseen negatiivisesti. Kokonaistuloksia tarkastellen näen haluttomuuden käyttää aikaa kehityssuunnitelman laatimiseen ajan puutteen lisäksi hiljaisena vastarintana ja itseohjautuvuuden ja oman toiminnan tarkkailun puutteena. Samanlaisiin johtopäätöksiin on tultu kansainvälisissä tutkimuksissa (Beusaert ym. 2013, 149).

Kysyin, kuinka moni vastaajista sai laadittua henkilökohtaisen kehityssuunnitelmansa kokonaan. Vastaukset kertovat kehityssuunnitelmamallin toimivuudesta ja opettajien valmiuksista laatia kehityssuunnitelma.

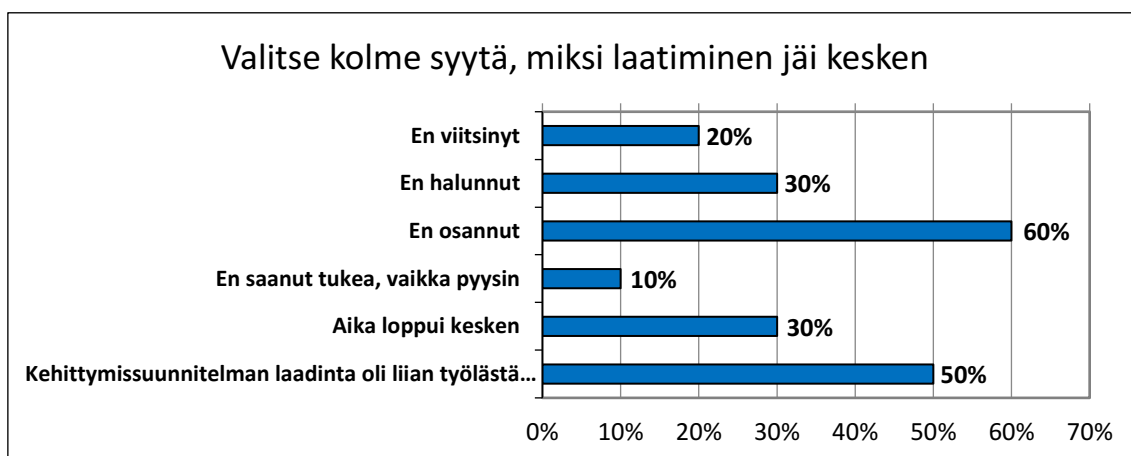


Kuvaaja 4. Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatiminen loppuun asti

Yli puolet (53%) vastaajista sai laadittua kehityssuunnitelmansa kokonaan ja 47 %:lla kehityssuunnitelman laadinta jäi enemmän tai vähemmän kesken. Kysyessäni mitä jäi tekemättä, vastauksissa ei suoraan vastattu kysymykseen vaan kerrottiin, että ohjelma ei toiminut oikein ja osa kehityssuunnitelman osioista oli tuntunut tarpeettomilta. Yksi vastaajista totesi, että ”aika huonosti jaksoin paneutua”.

Opettajien valmiudet laatia henkilökohtainen kehityssuunnitelma jakautui selvästi. Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman pilottimallia on jatkokehittettävä. Siitä täytyy saada toimiva ja tarkoituksenmukainen kokonaisuus, jotta sen laatiminen onnistuu ja on mielekästä. Design-tutkimuksessa on tavallista, että suunnittelu ei tuota onnistunutta lopputulosta ilman useampia kehittämisvaiheita jo loppukäyttäjien mukana oloa kehittämistuotoksen ominaisuuksia kartoitettaessa (Kiviniemi 2015; Pernaa 2013). Kehityssuunnitelmien laatijoiden eli koulun henkilökunnan tulisi osallistua kehityssuunnitelman mallin kehittämiseen. Pilottimallin suunnittelussa mukanaolo jäi vähäiseksi.

Kysyin, miksi kehityssuunnitelman laatiminen oli jäänyt kesken tai kokonaan laatimatta. Vastaja saattoi valita annetuista syistä kolme vaihtoehtoa.



Kuvaaja 5. Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimisen kesken jäämisen syyt

Vastaukset jakautuivat kaikkiin vaihtoehtoihin. Vastaajista 60 % valitsi vaihtoehdon ’En osannut’ ja 50 % valitsi vaihtoehdon ’Kehityssuunnitelman laadinta oli liian työlästä ja vaativaa’. Vastaajista 30 %:lla oli aika loppunut kesken kehityssuunnitelman

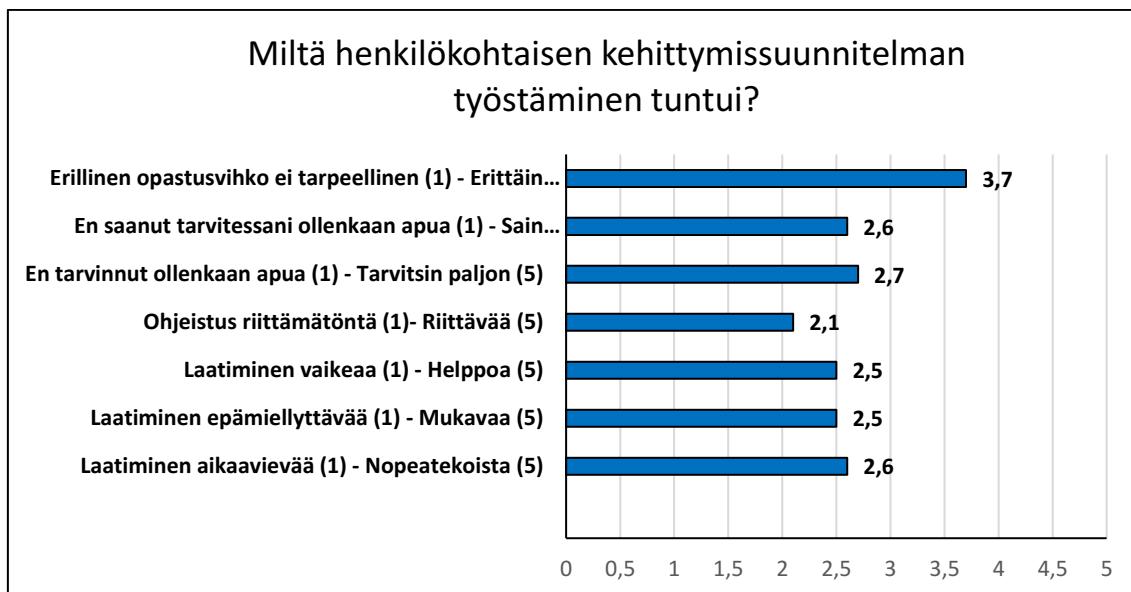
laatimisessa, 20 % ei viitsinyt tehdä ja 30 % ei halunnut tehdä kehityssuunnitelmaa loppuun.

Vastaukset kertovat, että kehityssuunnitelman pilottimalli oli liian vaikea ja vaativa työstettäväksi, jopa niin, että työntekijä luopui yrittämästä. Tulevaisuudessa mallia pitää muokata helpommaksi niin laadinnassa käytettävän ohjelman, sekä ulkoasunsa että sisältönsä puolesta. Tiukat aikataulut asettavat opettajat helposti vaikeaan asemaan ja tehtävät voivat jäädä tekemättä, vaikka aikomusta ja halua olisikin.

Kaksi henkilöä, jotka vastasivat, etteivät viitsineet eivätkä halunneet valitsivat myös 'En osannut' -vaihtoehdon. Voi olla, että osaamattomuus on yhteydessä motivaatioon. Jotta motivaatio laatia kehityssuunnitelmaa olisi hyvä, pitäisi monen osatekijän onnistua. Ensinnäkään tehtävä ei saa tuntua liian vaikealta eikä myöskään olla sitä. Lisäksi opastus laatimiseen ja neuvominen laatimisen aikana on todettu tutkimuksissa tärkeäksi tekijäksi onnistuneen henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimisessa. (Grohnert ym. 2014.) Jotkut työntekijät eivät ole motivoituneita toimintaan, vaikka muut ponnistelevat epämiellyttävien ja haastavien tehtävien suorittamiseksi.

#### *Miltä henkilökohtaisen kehityssuunnitelman työstäminen tuntui*

Tässä osiossa halusin selvittää, minkälainen kokemus henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatiminen oli. Kysyin yhdeksän kysymystä laatimiskokemuksista, avun tarpeesta, sen saamisesta, ohjeistuksesta ja esimiehen toiminnasta kehityssuunnitelman laatimisen suhteen. Olen koonnut alla olevaan kuvaajaan vastaajien viisiportaisella Likertin asteikolla antamat arviot laatimiskokemuksista.



Kuvaaja 6. Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimiskokemusten keskiarvot asteikolla 1–5.

Väittämistä kaikki muut paitsi erillisen opastevihkosen tarve on jäänyt alle keskiluvun (3) eli kokemukset henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimisesta ovat olleet voitto-  
puolisesti lievästi negatiivisia. Huomioitavaa on, että kukaan vastaajista ei vastannut yhteenkään väittämään positiivisimmalla arvioinnilla. Laatiminen on kaiken kaikkiaan koettu melko epämiellyttäväksi, melko vaikeaksi ja melko aikaa vieväksi. Ohjeistus on ollut niin ikään melko riittämätöntä, apua on tarvittaessa saatu melko huonosti ja apua on tarvittu melko vähän. Erillisen ohjevihkosen tarve on koettu melko tarpeelliseksi. Johtopäätöksenä voi todeta että, henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatiminen on tuskin saanut ketään iloiseksi ja tyytyväiseksi.

Kehityssuunnitelman laatimista koskevan ohjeistuksen olisi pitänyt olla laajempaa ja sitä olisi pitänyt olla saatavilla koko laatimisen ajan. Näyttää siltä, etteivät pelkät kirjalliset ohjeet (erillinen opasvihkonen laatimisen tueksi ja lyhyt ohjeistus itse suunnitelmamallissa) riittäneet. Huono ohjeistus on todettu useissa tutkimuksissa yleiseksi ongelmaksi henkilökohtaisten kehityssuunnitelmien laadinnassa ja ohjeiden riittämättömyys on omiaan luomaan laatijoita tyydyttämättömiä lopputuloksia ja laatimiskokemuksia (Grohnert ym. 2014).

Itse halusin ja pyysin mahdollisuutta päästä tutkimuskoululleni esittelemään henkilökohtaisen kehityssuunnitelman pilottimallia ja ohjeistamaan sen laatimista. En kuitenkaan saanut koulun puolelta mahdollisuutta käydä opastamassa koulun henkilökuntaa. Lisäksi henkilökohtainen kehityssuunnitelman pilottimalli ja erillinen opasvihkonen lähetettiin laatijoille sähköpostitse, enkä tiedä, ovatko opettajat ja koulunkäyntiavustajat lukeeet ohjevihkosen tai huomanneet sitä sähköpostinsa liitetiedostona. Asiaa olisi pitänyt kysyä kyselyssä.

Vaikka laatiminen koettiin melko vaikeaksi ei apua pyydetty tai saatu keskimääräistä enempää. Syy näihin tuloksiin voi löytyä opettajan työn luonteesta. Opettajat ovat tottuneet työskentelemään yksin ja myös usein ratkaisemaan ongelmat yksin. Tämä vähentää avun tarjoamista sekä pyytämistä ja jopa avun tarpeen myöntämistä itselle. (Sahlberg 1997.) Toisaalta apu ei olisi pahitteeksi, mutta opettaja tietää osaavansa itse, kunhan yrittää. Avun tarvitsemisen kokemuksen keskimääräisyys voi kertoa myös välinpitämättömyydestä tehtävää kohtaan. Tutkimuksissa on todettu, että avun ja tuen saanti ja sen tarjoaminen on ratkaisevassa merkityksessä henkilökohtaisen kehityssuunnitelman onnistuneessa laatimisessa samoin kuin sen hyödyntämisessä ammatillisessa kehittämisessä (Janssen ym. 2012).

Halusin lisäksi etsiä edellä kuvatuille seitsemälle väittämille mahdollisia kokoavia selityksiä, niin sanottuja piilomuuttujia. Piilomuuttujia voi löytää pääkomponenttianalyysin avulla, jonka tein IBM SPSS Statistics -ohjelmalla. Pääkomponenttianalyysin suorittaminen nosti esiin seitsemän väittämän (muuttujan) joukosta kaksi selittävää pääkomponenttia, joihin molempiin seuloutui kolme muuttujaa. Sain tarvitessani apua -väittäjä ei ollut sopiva pääkomponentteihin. Nimesin pääkomponentit Osaamattomuus- ja Laatimisen sujuvuus -faktoreiksi. Seuraavassa selostus faktorien tuottamista tuloksista. Liitteessä 3 voi tarkastella pääkomponenttianalyysin vaiheita yksityiskohtaisemmin.

### *Osaamattomuus-faktori*

Osaamattomuus-faktori sisältää muuttujat/väittämät ”Laatiminen oli Epämiellyttävää – Mukavaa”, ”Laatiminen oli Vaikeaa – Helppoa” ja ”Tarvitsin laatimiseen apua En ollenkaan – Paljon”. Avun tarvitsemisen kokemus oli yhteydessä epämiellyttäväksi ja



vaikeaksi koettuun laatimiseen. Alla on nähtävissä muodostetun faktorin keski- ja hajontaluvut ja frekvenssijakauma.

Taulukko 2. Keski- ja hajontaluvut

Osaamattomuus		
N	Vastaajat	16
	Poissa	2
Keskiarvo		2,7708
Mediaani		3,0000
Keskihajonta		,90036
Minimi		1,00
Maksimi		4,33

Taulukko 3. Frekvenssijakauma

		Lkm	Prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Arvo	1,00	1	5,6	6,3
	1,33	1	5,6	12,5
	1,67	1	5,6	18,8
	2,33	2	11,1	31,3
	2,67	2	11,1	43,8
	3,00	5	27,8	75,0
	3,33	1	5,6	81,3
	3,67	1	5,6	87,5
	4,00	1	5,6	93,8
	4,33	1	5,6	100,0
	Yht.	16	88,9	
Poissa	System	2	11,1	
Yhteensä		18	100,0	

Osaamattomuus-faktorin viisiportainen (Likertin) asteikko kuvaa osaamattomuutta niin, että arvo 1 on ”Osasin huonosti”, 2 on ”Osasin melko huonosti”, 3 on ”En osannut huonosti enkä hyvin”, 4 on ”Osasin melko hyvin” ja 5 on ”Osasin hyvin”. Ylimpänä olevasta taulukosta voi nähdä, että vastausten keskiarvo on 2,8 ja asettuu lähelle mediaania (3). Melko hyvin osanneita on noin 19 prosenttia ja kukaan ei ollut mielestään osannut laatia hyvin kehityssuunnitelmaansa. Loput vastaajista (81 %) osasi joko huonosti, melko huonosti tai ei hyvin eikä huonosti. Vaikka noin puolet vastauksista asettuu mediaanin

(3) ympärille, näen sen henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimiskokemuksen kannalta negatiivisena arviointina. Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatiminen ei saa olla mekaanisesti hankalaa tai vaikeaa, vaan se täytyy suunnitella sellaiseksi, että laatiminen koetaan joustavaksi ja helposti tehtäväksi eikä se saa viedä energiaa varsinaiselta käyttötarkoitukselta, osaamisen ja kehittymistarpeiden pohtimiselta.

#### *Laatimisen sujuvuus -faktori*

Laatimisen sujuvuus -faktori sisältää muuttujat ”Laatiminen oli aikaa vievää – Nopeaa”, ”Kehityssuunnitelman laatimisen ohjeistus oli Riittämätöntä – Riittävää” ja ”Erillinen opastusvihko on tarpeellinen kehityssuunnitelman laadinnan avuksi Ei tarpeellinen – Erittäin tarpeellinen”. Laatimisen aikaa vievyys ja ohjeistuksen riittävyys olivat yhteydessä erillisen opastusvihkosen tarpeeseen. Alla on nähtävissä muodostetun faktorin keski- ja hajontaluvut ja frekvenssijakauma.

Taulukko 4. Keski- ja hajontaluvut

Laatimisen sujuvuus		
N	Vastaajat	15
	Poissa	3
Keskiarvo		2,3333
Mediaani		2,6667
Keskihajonta		,78680
Minimi		1,33
Maksimi		3,67

Taulukko 5. Laatimisen sujuvuus -faktorin frekvenssijakauma.

		Lkm	Prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Arvo	1,33	3	16,7	20,0
	1,67	3	16,7	40,0
	2,00	1	5,6	46,7
	2,67	2	11,1	60,0
	3,00	5	27,8	93,3
	3,67	1	5,6	100,0
	Yht.	15	83,3	
Poissa	System	3	16,7	
Yhteensä		18	100,0	

Laatimisen sujuvuus -faktorin viisiportainen (Likertin) asteikko kuvaa laatimisen sujuvuutta niin, että arvo 1 on ”Laatiminen oli sujumatonta”, 2 on ”Laatiminen oli melko sujumatonta”, 3 on ”Laatiminen ei ollut sujumatonta eikä sujuvaa”, 4 on ”Laatiminen oli melko sujuvaa” ja 5 on ”Laatiminen oli sujuvaa”. Ylimpänä olevasta taulukosta voi nähdä, että vastausten keskiarvo on 2,3 osoittaen kehityssuunnitelman laatimisen olleen keskimäärin melko sujumatonta. Taulukosta selviää myös, että alle 7 % vastanneista piti kehityssuunnitelman laatimista melko sujuvana ja kukaan ei pitänyt laatimista sujuvana. Faktori osoittaa hyvin, kuinka laatimisen kokeminen aikaa vieväksi ja riittämättömäksi koettu ohjeistus tekee laatimisesta sujumatonta.

Kumpikaan faktori ei sinällään tuo kyselyn analyysin tuloksiin mitään uutta, vaan sama trendi on näkyvissä yksittäisten vastausten frekvenssianalyysissä. Pääkomponenttianalyysi kuitenkin kokoo kuusi väittämää kahdeksi tiivistetyksi kuvaukseksi, jotka eivät suoraan näy vastausten analyysistä. Kaiken kaikkiaan henkilökohtaisten kehityssuunnitelmien laatiminen on ollut sujumatonta ja osaamattomuus on vaikuttanut sen laatimiseen negatiivisesti.

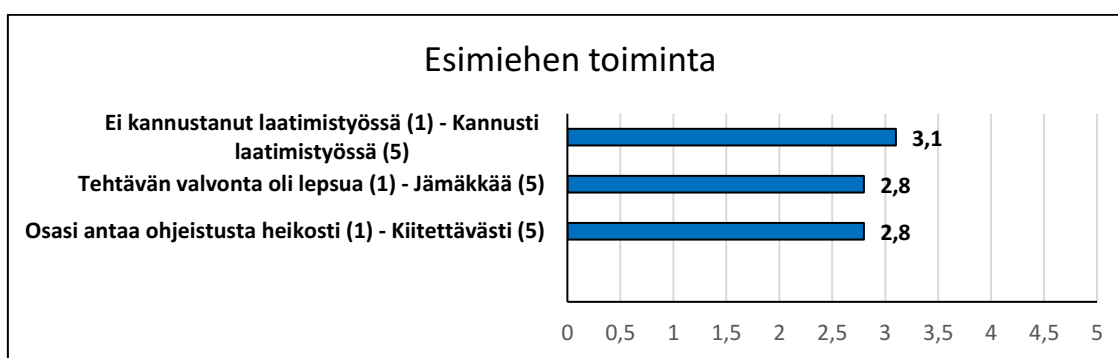
Miltä laatiminen tuntui -kyselyosiossa kysyin myös, keneltä vastaajat olivat saaneet apua kehityssuunnitelman laatimisessa. Laatijat olivat saaneet apua työkavereilta (73%) ja kaksi vastaajista ei ollut pyytänyt apua, vaikka olisi sitä tarvinnut. Yksi vastaaja kertoi, että ei ollut voinut pyytää apua, koska muita ei ollut ollut enää paikalla. Opettajien

tapaamiset kollegojen kanssa työpäivän aikana ovat lyhyitä tai ne ovat satunnaisia. Työn luonne vähentää mahdollisuuksia keskustella asioista päivän aikana. Niin sanotut ylimääräiset työt hoidetaan usein tuntien päätyttyä tai opetuksettomalla ajalla, jolloin muut ovat opettamassa luokkahuoneissa. Avun pyytäminen on tällöin vaikeaa jopa mahdotonta. Lisäksi opettajien autonomisen toimintatapojen vuoksi ei ehkä ajatella, että apua voisi tarjota.

Tästä huolimatta on apua pyydetty ja saatu työkavereilta jonkin verran. Aktiivista avun pyytämistä ja tarjoamista voi opetella. Yhdessä asioiden sopiminen – esimerkiksi tapaaminen asian tiimoilta, kun tiedetään, että kaikilla on sama vaativa tehtävä laadittavana – helpottaisi usein asioiden kanssa selviämistä. Yhdessä tekeminen luo yhteenkuuluvuuden tunnetta ja luo tyytyväisyyttä ja uskoa työssä selviämiseen (Niikko 2000). Ajan puute, etenkin yhteisen ajan puute, luo kokoontumiselle kuitenkin haasteita, ja usein ne jäävät arjen kiireessä jokaisen keskittyessä omiin toimiinsa.

#### *Esimiehen toiminta henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimiseen liittyen*

Seuraavaksi kartoitin esimiehen toimintaa henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimistyössä. Alla olevassa kuvaajassa on nähtävänä, kuinka laatijat kokivat esimiehen osaamisen, tuen ja valvonnan.



Kuvaaja 6. Esimiehen toiminta kehityssuunnitelman laatimiseen liittyen

Vastaajat kokivat esimiehen toiminnan keskimäärin neutraalina; ohjausta esimies oli osannut antaa keskimääräisesti ja valvonta oli ollut samoin keskimääräistä. Esimiehen kannustavuus koettiin hiukan ohjausta ja valvontaa paremmaksi. Toiminnassa on

kuitenkin parannettavaa. Tutkimusten mukaan esimiehellä on merkittävä rooli ja vastuu alaistensa tukemisessa, jotta henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laadinta onnistuu ja sitä aletaan hyödyntää ammatillisen kehittymisen välineenä. Valitettavasti ajanpuute on ongelma erityisesti rehtorien työssä. (Beusaert ym. 2011a; Luukkainen 2005.)

Henkilökohtaisten kehityssuunnitelmien laatiminen määrätään tehtäväksi usein ulkopuoliselta taholta (Grohnert ym. 2014). Niin oli tilanne myös tässä tutkielmassa, tutkimuskoulu osallistuu ArkTOP-hankkeeseen ja sen myötä henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatiminen annettiin tehtäväksi kaikille opettajille. Usein koulun henkilökunta ei saa tarpeeksi tietoa tehtävistä, joita heille annetaan. Koulussa vallinneen kiireisen alkusyksyn vuoksi en päässyt tutkimuskoululleni esittelemään henkilökohtaisen kehityssuunnitelman pilottimallia ja ohjeistamaan sen laatimista.

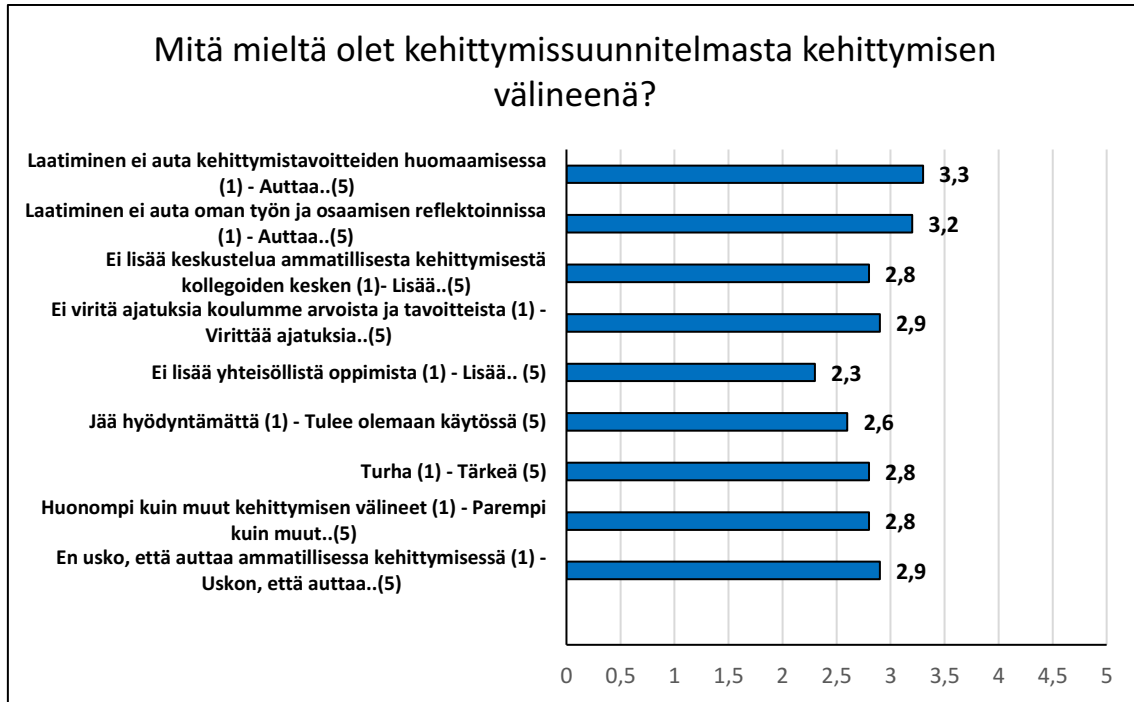
Tarkoitukseni oli ohjeistaa rehtoria vielä erikseen laatimisen opastamisessa ja henkilökunnan tukemisessa. Tämä ei kuitenkaan onnistunut, muuten kuin lyhyellä sähköpostimuistutuksella. Esimies oli pilottimallin ja ohjeistuksen kanssa suureksi osaksi samassa tilanteessa kuin kaikki muutkin työntekijät. Aktiivinen opastaminen ja tukeminen tahtoo jäädä, jos henkilöllä itselläänkään ei ole kovin selkeää kuvaa tehtävästä (Beusaert ym. 2011a). Aktiivisuus on tarpeen myös alaisen rohkeudessa ja halussa pyytää esimieheltä apua ja ohjausta sitä tarvitessaan.

Esimiehen ollessa kiireinen ja monien tehtävien kuormittama, jää valvonta ja ohjaaminen helposti vähälle. Suomalaisissa kouluissa myös luotetaan ja oletetaan opettajien tekevän tehtävänsä ilman näkyvää valvontaa. Kuitenkin muissa kuin opettajan perustehtävissä, koululaisten opettamisessa ja kasvattamisessa, on usein vaarana, etteivät opettajat ehdi, osaa tai innostu tekemään ylimääräiseksi koettua työtä. (Luukkainen 2005.)

#### *Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman tuki ammatilliselle kehitymiselle*

Seuraavaksi kysyin sarjan väittämiä, joissa selvitin opettajien ja koulunkäyntiavustajien näkemyksiä henkilökohtaisen kehityssuunnitelmasta ammatillisen kehittymisen välineenä. Väittämät on laadittu viisiportaisiksi Likertin asteikoiksi, joissa negatiivisin arvio saa arvon 1 ja positiivisin arvio saa arvon 5. Tein väittämistä IBM SPSS Statistics -tilasto-

ohjelmalla pääkomponenttianalyysin, jonka avulla selvitin vastaajien mielipiteiden keskinäistä yhdenmukaisuutta tai hajontaa. Väittämät ovat nähtävänä alla olevassa taulukossa. Esitän väittämien vastausten tulokset keskiarvoina ja pääkomponenttianalyysin perusteella nimetyn Usko hyötyyn -faktorin avulla.



Kuvaaja 7. Käsitykset henkilökohtaisesta kehityssuunnitelmasta kehittymisen välineenä

Yllä olevasta taulukosta voi nähdä, että vastaajien mielipiteet henkilökohtaisesta kehityssuunnitelmasta ammatillisen kehittymisen välineenä asettuvat hieman keskimääräistä arvoa (3) alemmalle tasolle melkein kaikissa väittämässä. Vähiten on uskottu kehityssuunnitelman lisäävän yhteisöllistä oppimista (2,3 = melko vähän) ja parhaiten on uskottu sen auttavan oman työn ja osaamisen reflektoinnissa (3,2 = ei vähän eikä paljon) ja kehittämistavoitteiden huomaamisessa (3,3 = ei vähän eikä paljon). Arviot ovat kuitenkin aika matalalla tasolla ja esimerkiksi vastaajat eivät juurikaan koe, että henkilökohtainen kehityssuunnitelma tulisi olemaan käytössä vastaisuudessa (2,6 = melko vähän).

Pääkomponenttianalyysin suorittaminen osoitti, että kaikki yllä olevassa kuvaajassa näkyvää yhdeksän väittämää (muuttujaa) muodostivat yhden piilomuuttujan eli selittävän faktorin. Yksityiskohtaisempi selostus pääkomponenttianalyysistä liitteessä 3.

### *Usko hyötyyn -faktori*

Pohdinnan jälkeen päätin nimetä pääkomponenttianalyysin tuloksen Usko hyötyyn -faktori, koska kaikki kysymykseni väittämät kartoittavat kokonaisuutena vastaajien uskoa henkilökohtaisen kehityssuunnitelman hyödyllisyydestä ammatillisessa kehitymisessä. Alla on nähtävissä muodostetun faktorin keski- ja hajontaluvut ja frekvenssijakauma.

Taulukko 6. Keski- ja hajontaluvut

Usko hyötyyn		
N	Vastauksia	18
	Puuttuvia	0
Keskiarvo		2,8457
Mediaani		3,0000
Keskihajonta		,91318
Minimi		1,00
Maksimi		4,22

Taulukko 7. Usko hyötyyn -faktorin frekvenssijakauma

		Lkm	Prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Arvo	1,22	1	5,6	11,1
	2,11	2	11,1	22,2
	2,22	1	5,6	27,8
	2,33	2	11,1	38,9
	3,00	3	16,7	55,6
	3,11	2	11,1	66,7
	3,33	1	5,6	72,2
	3,44	1	5,6	77,8
	3,67	1	5,6	83,3
	3,78	1	5,6	88,9
	4,22	2	11,1	100,0
	Total	18	100,0	

Usko hyötyyn -faktorin luominen antaa kokonaiskuvan siitä, kuinka hyödylliseksi vastaajat kokevat henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimisen ja käytön ammatillisessa kehitymisessä. Viisiportainen (Likertin) asteikko kuvaa uskoa hyötyyn niin, että arvo 1 on ”Henkilökohtainen kehityssuunnitelma on hyödytön”, 2 on ”Henkilökohtainen kehityssuunnitelma on melko hyödytön”, 3 on ”Henkilökohtainen kehityssuunnitelma ei ole hyödytön eikä hyödyllinen”, 4 on ”Henkilökohtainen kehityssuunnitelma on melko hyödyllinen” ja 5 on ”Henkilökohtainen kehityssuunnitelma on hyödyllinen”. Vastaajat eivät koe kehityssuunnitelmaa kovinkaan hyödylliseksi apuvälineeksi ammatillisessa kehitymisessä, sillä vain 22 % vastaajista on päätenyt valitsemaan arvon läheltä neljää (4). Korkeinta arvoa (5) ei ole antanut kukaan. Sen sijaan kahdelle huonoimmalle arvosanalle (1 ja 2) on kertynyt 39 % vastauksista pitäen henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa hyödyttömänä tai melko hyödyttömänä. Keskivaiheille arviointiasteikkoa eli arvon kolme (3) on vastauksista asetunut 39 %.

Kokonaiskuvaa katsoessa usko kehityssuunnitelman tarjoamaan ammatilliseen hyötyyn näyttää melko heikolta. Vain viidennes vastaajista uskoo, että henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimisella ja käytöllä on melko hyvät mahdollisuudet auttaa ammatillisessa kehitymisessä. Iso osa vastaajista ei usko kehityssuunnitelmasta saatavan juurikaan hyötyä. Näkisin, että osaltaan uskoa kehityssuunnitelmasta saatavaan hyötyyn on laskemassa yhteisöllisyyden puuttuminen henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimisessa. Alkukyselyssä, keskusteluissa rehtorin kanssa ja ArkTOP-työpajoissa vahvasti toivottu yhdessä tekeminen ei toteutunut kehityssuunnitelman laatimisessa. Yhdessä tekemisen innoitus, pohtimisen ja osaamisen jakaminen jäivät puuttumaan.

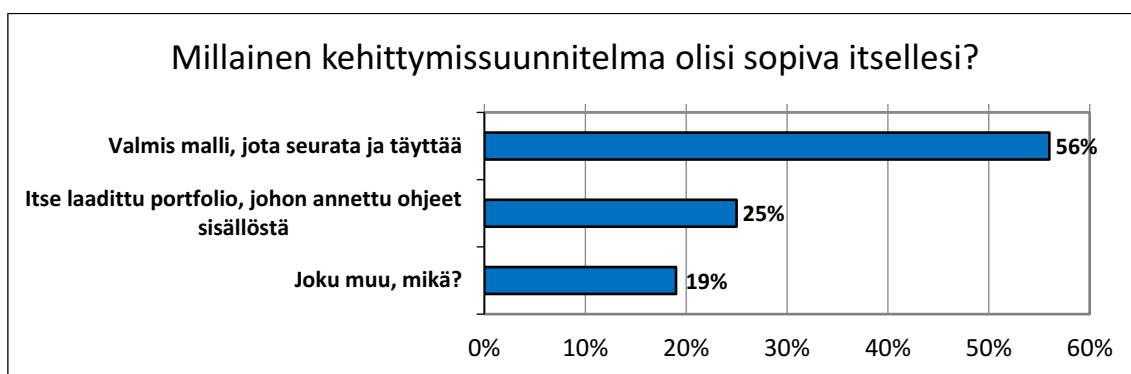
Neutraalisti hyötyyn uskovien suhtautuvien mielipiteet voi kehityssuunnitelman jatkokokehtamisella, yhteisöllisyydellä ja ohjeistusta sekä tuen saantia parantamalla kääntää helpostikin positiiviselle puolelle. Näin ainakin haluan uskoa. Tiedon lisäämisellä ja paremmalla opastuksella ja kannustuksella on todettu olevan merkittäviä vaikutuksia siihen, kuinka tehokkaaksi välineeksi henkilökohtainen kehityssuunnitelma koetaan (Janssen ym. 2012, 456–457.)



### *Kehittymissuunnitelman toimivuus ja ulkoasu*

Viimeisessä osiossa olivat henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman toimivuuden ja ulkoasun arviointikysymykset. Kysymyksiin sisältyi valintatehtäviä esimerkiksi käytetystä ohjelmasta, väittämiä ulkoasusta ja täytettävyydestä Likertin asteikolla ja avoimia kysymyksiä kehittymissuunnitelman parantamista varten.

Jatkokehittämistä varten halusin tietää, millainen kehittymissuunnitelma olisi sopiva kullekin laatijalle.



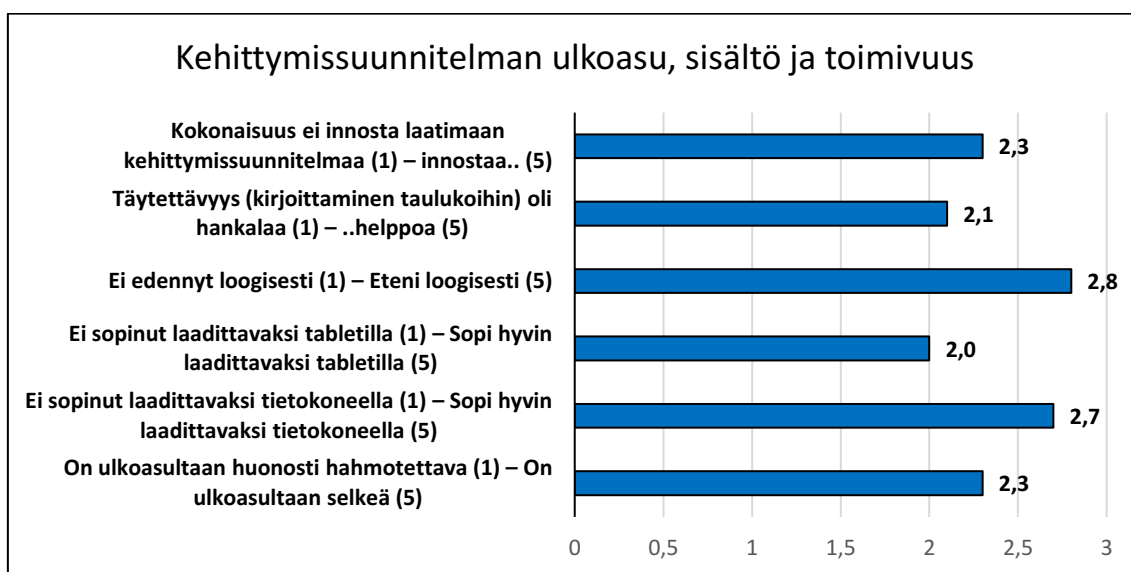
Kuvaaja 8. Toiveet henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman ulkoasun ja rakenteen suhteen

Vastaajista 56 % valitsi vaihtoehdoista vastauksen ”Valmiin mallin, jota seurata ja täyttää”. Vastaajista 25 % puolestaan valitsi vastausvaihtoehdon ”Itse laadittu portfolio, johon annettu ohjeet sisällöstä” ja 19 % valitsi vaihtoehdon ”Joku muu, mikä?”, mutta heistä vain yhdellä oli ajatus, millainen muunlainen kehittymissuunnitelma voisi olla ja hän vastasi: ”Pienet porinaryhmät”.

Tutkimuksissa on todettu, että henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman laatijaa auttaa, jos työnantajalla on tarjota jonkinlainen valmis malli, jonka avulla henkilöt laativat kehittymissuunnitelmansa. Vakiintuneita malleja ei useimmissa tapauksissa ole, vaan kukin organisaatio valitsee oman itselleen sopivan mallinsa. (Dinham & Scott 2003.) Vastaajien enemmistö toivoo kehittymissuunnitelman olevan mahdollisimman ohjaava ja vain neljännes kokee voivansa laatia henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman vapaamuotoisesta lähtökohdasta, jossa annetaan vain sisällölliset vaatimukset. Ajattelen, että jatkokehitettävä kehittymissuunnitelma voisi olla valmiin mallin ja vapaamuotoisen välimuoto

niin, että taulukoita ei olisi vaan vapaata kirjoitustilaa, jota ohjattaisiin otsikoin ja reflektiota ja suunnittelua helpottavin kysymyksin.

Seuraavaksi esitin henkilökohtaisen kehityssuunnitelman ulkoasusta ja toimivuudesta kuusi väittämää viisiportaisella Likertin asteikolla, jossa negatiivisin arvio saa arvon 1 ja positiivisin arvio saa arvon 5. Väittämät ja niiden keskiarvot ovat nähtävänä alla olevassa kuvaajassa.



Kuvaaja 9. Arviot (ka) kehityssuunnitelman ulkoasusta, sisällöstä ja toimivuudesta

Kaikkien väittämien keskiarvot jäivät alle keskilukeman (3), joten vastaajien näkemykset ulkoasusta, sisällöstä ja toimivuudesta ovat melko negatiivisia. Heikoimman arvion (2) on saanut kehityssuunnitelman sopivuus tabletilla laadittavaksi. Sisällön loogisuus ja tietokoneella laatimisen sopivuus saivat korkeimmat arviot ja olivat lähellä keskilukua.

Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman pilottimallin sisältö, ulkoasu ja ohjelma vaativat jatkokehittämistä. Käytännössä tämä tarkoittaa mielestäni nyt kokeillusta pilottimallista luopumista ja uuden mallin kehittämistä. Vaikka sisältöön oltiinkin tyytyväisimpiä, jäi senkin arvosana alle arvioasteikon puolen välin. Toimivan välineen kehittäminen on pitkäjänteistä työtä ja kehittäminen voi vaatia useita versioita ja kehittämisvaiheita ennen kuin tyydyttävä ratkaisu saadaan kehitettyä. Olennaista olisi, että loppukäyttäjät voisivat ja haluaisivat olla mukana kehittämistyössä, jolloin kehittämisessä osattaisiin ottaa

huomioon mahdollisimman laajasti kaikki tarpeet, huomiot ja ideat. (Kiviniemi 2015; Perna 2013.)

Kyselyn lopuksi kysyin avoimina kysymyksinä, miten vastaajat parantaisivat tai muuttaisivat kehityssuunnitelman sisältöä, ulkoasua ja suunnitelman laatimista. Neljä vastaajaa kirjoitti ajatuksiaan. Yksi vastaajista moitti, että tehtävä oli kokonaisuudessaan ollut sekava, hän ei ollut tiennyt pitäisikö keskittyä koulun kehittämistarpeisiin, omiin kiinnostuksen kohteisiin vai niihin, joissa hänen tulisi kehittää itseään ammatillisesti. Vastauksesta huokui turhautuneisuus ja hän totesi myös, ettei jaksa tai ehdi lukea monen sivun ohjeistuksia. Yksi vastaaja oli sitä mieltä, että suunnitelman laatimiseen pitäisi varata erikseen ohjattu aika.

Kaksi vastaajaa toivoi kehityssuunnitelman tiivistämistä ja yksinkertaistamista. Taulukoihin oli ollut vaikeaa pilkkoa kehityssaiheen osa-alueita ja monet 'lokerot' koettiin turhiksi. Yksi vastaajista toivoikin tavallisia kysymyksiä, joihin hän mielellään vastaisi. Ulkoasua moitittiin tylsäksi, räväkkyys erottaisi kehityssuunnitelman muiden paperien joukosta. Yksi vastaajista antoi konkreettisen ehdotuksen: ”Kaksi liuskaa, joissa 4–5 kysymystä ja niihin tilaa vastata kirjoitusohjelmalla”. Kirjoitusohjelmaa kannattaa varmaankin myös vastaaja, joka toivoi ”ohjelmaa, jossa teksti ei katoa, kun painaa enteriä”. Yksi vastaaja totesi kannattavansa valinnanvapautta eli opettaja voisi itse päättää laatiiko hän henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa vai ei.

Avointen kysymysten vastaukset ovat tärkeitä tietolähteitä jatkokehitettäessä henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa. Avoimet kysymykset vahvistivat jo aikaisempien kysymysten tuomaa informaatiota siitä, että kehityssuunnitelman pilottimalli oli liian monimutkainen ja hankala mielekkääseen laatimiskokemukseen ja lopputulokseen pyrittäessä. Erilaisissa tutkimuksissa käytetyistä henkilökohtaisista kehityssuunnitelmista valtaosa on edellä ehdotetun kaltaisia kysymyksiin ja vastauksiin perustuvia vapaaseen tilaan kirjoitettavia portfolio -tyyppisiä dokumentteja.

Yleensä kysymyksillä ohjatut kehityssuunnitelmat sisältävät suuren määrän erilaisiin aihepiireihin kohdistuvia kysymyksiä, joiden ohjaamina henkilökohtaisen

kehittymissuunnitelman laatijat joutuvat syvällisesti pohtimaan muun muassa omaa osaamistaan ja kehittymistarpeitaan, suhdetta opettamiseen ja tietoon ja oppilaiden ja työtovereiden kohtaamiseen. Henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman laatiminen ei ole helppo tehtävä, mutta tutkimuksissa on käynyt ilmi, että mitä enemmän vaivaa sen laatimiseen on valmis näkemään, sitä tehokkaammin se palvelee ammatillisen kehittymisen välineenä. (Dinham & Scott 2003.) ArkTOP-hankkeessa kehitettävä kehittymissuunnitelma on suunniteltava suomalaisen opettajan ammattitaito huomioon ottaen ja kysymykset kannattaa kohdistaa enemmän opettajan kehittymiseen, kuin jo osatun kuvaamiseen.

Epäselvyyttä ainakin yhdelle vastaajalle oli aiheuttanut kehittymissuunnitelmamallin alussa ollut välilehti koulun yhteisten arvojen ja päämäärien kirjaamista varten. ArkTOP-hankkeessa katsottiin tärkeäksi, että koulun henkilökunnan ja koulun kehittymistavoitteet ovat linjassa toistensa kanssa, jotta ammatillisen kehittymisen pyrkimyksillä olisi painoarvoa tulevaisuudessa. Tutkimuskoululla arvojen ja päämäärien pohtiminen oli tarkoitus sitoa henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman laatimistyöhön, mutta näyttää siltä, että kaikille yhteys ei ole tullut selväksi. Työntekijöiden haluttomuus ottaa selvää laatimisen yhteydessä askarruttavista kysymyksistä kertoo motivaation puutteesta tehtävän suorittamisessa (Niikko 2000). Työnantajan puolelta osoitettu pakko henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman laatimiseen on todettu madaltavan motivaatiota ja suoriutumiskykyä, joskaan pakollisuus ei ole aina tae huonosta lopputuloksesta. Esimiehen tai muun ohjaajan opastuksella, tuella ja seuraavalla kannustuksella moni motivoitumaton laatija voi innostua tehtävästä ja ammatillisesta kehitymisestä. (Dinham & Scott 2003; Janssen ym. 2011.)

Lopuksi kysyin mitä muuta kyselyyn vastanneet mahdollisesti haluaisivat tuoda esille. Kaksi vastaajista totesi, että aika ei tahdo riittää kehittymissuunnitelmien tekemiseen, koska paperityötä on opettajalla liikaa. Toinen vastaajista totesi, ettei kyselyjen ja lomakkeiden täyttäminen jaksaa kiinnostaa, erityisesti silloin, jos ei koe niistä olevan hyötyä ja sitä ei käydä jossakin foorumissa läpi. Vastaaja koki kehittymissuunnitelman kirjoittamisen turhaksi, koska tietää kirjoittamattakin ne asiat, missä pitää kehittyä. Yksi vastaajista antoi vastauksen, joka kannattaa ottaa huomioon jatkokehittämisessä: ”Lyhyesti: missä haluat kehittyä, miksi ja miten? Miksi tehdä asioista liian monimutkaisia? Tällainen (nyt

laadittu) hyvin yksityiskohtainen lomake voisi toimia joillekin, mutta itse en siitä tykännyt”.

Vastaukset kertovat ajankäytöllisistä ongelmista, joiden kanssa opettajat kamppailevat koulujen lisääntyvän työmäärän vuoksi. Opettajien turhautuminen on näkyvässä, kun opettaja ei voi keskittyä siihen, minkä hän hallitsee parhaiten ja mitä hän haluaisi tehdä: opettaa. (Säntti 2008; Syrjäläinen 2002.) Ylimääräisen työn välttäminen on ymmärrettävää, mutta toisaalta on todettu, että oman työn kehittäminen on parhaita keinoja ylläpitää jaksamista ja tyytyväisyyttä työssä (Aho 2011). Henkilökohtainen kehityssuunnitelma on toki vain väline ammatilliseen kehittymiseen pyrittäessä, mutta sen pitkäjänteisellä hyödyntämisellä voi kerätä paljon hyvää tietoa omasta osaamisestaan ja oppia kohdentamaan voimavarojaan niiden taitojen kehittämiseen, jotka opettaja tunnistaa tarpeellisiksi omaa työtään reflektoidessaan.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

### 6.1 Kehittämistuotos

Kehittämistuotosta koskevana tutkimuskysymyksenä oli tarkoitus selvittää, *millainen henkilökohtainen kehityssuunnitelma on sopiva erälle lappilaiselle peruskoululle.*

#### *Henkilökohtainen kehityssuunnitelma, pilottimalli*

Kehittämistuotos, opettajien uranaikainen henkilökohtainen kehityssuunnitelman pilottimalli, tarvitsee jatkokehittelyä. Pilottimallin heikkoudeksi muodostui Microsoft Excel -taulukkolaskentaohjelman käyttö ja taulukoihin ajateltu sisältö. Ohjelman käyttö ei ollut tuttua noin puolelle laatijoista, niinpä laatiminen oli kohtuullisen hankalaa ja työlästä. Sisällön ohella ja osittain sen vuoksi taulukkomaisuus – vaikka opettajat sitä halusivatkin – oli ongelma. Aluksi ajateltu mielekkyys kirjoittaa 'lokeroihin', niin kuin eräs vastaaja niitä luonnehti, katosi siinä vaiheessa, kun opettajat alkoivat laatia käytännössä henkilökohtaista kehityssuunnitelmaansa. Taulukkomaisuus ei toiminut hyvin sähköisesti eikä paperilla laadittuna. Mielestäni taulukkomaisuudesta pitää luopua. Kuten jo aiemmin totesin, jatkokehittäisin mallia siten, että se olisi laadittavissa tekstinkäsittelyohjelmalla, esimerkiksi Microsoft Wordilla, ja sisältöä ohjattaisiin otsikoin ja niihin liittyvin kysymyksin.

Kehityssuunnitelman reflektointi- ja kehittymisasiheiden suunnitteluosioiden sisällön suunnitteluun olisi pitänyt käyttää enemmän aikaa ja testauttaa sitä ArkTOP-hankkeen työntekijöillä. Pyrin toteuttamaan erityisesti reflektointi- ja kehittymisen suunnitteluosion askel askeleelta yksityiskohtaisempiin ja konkreettisempiin päämääriin pyrkivänä. Se osoittautui liian monimutkaiseksi tavaksi. Testasin kehityssuunnitelman laatimista itse ja koin sen itsekkin työlääksi, mutta myös reflektointia ja kehittymistavoitteiden huomaamista ohjaavaksi. Taulukoiden monien lokeroiden ja niihin liittyvien kysymysotsikoiden mielekkyyttä pohdittiin myös yliopiston Henkilökohtaisen

kehittymissuunnitelman -suunnitteluryhmässä, mutta sitä ei nähty niin suureksi ongelmaksi, että se olisi pilottimalliin alettu muuttamaan tiukan aikataulun vuoksi.

Kehittymissuunnitelman pilottimallin jatkokehittäminen aloitetaan käytännön tasolla 22.11.2018, joten valitettavasti aikataulullisista syistä kehittämisryhmän ideointi ja päätökset eivät ehdi kirjattavaksi pro gradu -työhöni. Osallistun itse kehittämisryhmään ja uskon, että tutkielmani tulokset ja johtopäätökset ovat hyvänä lisänä muiden kehittämis-ideoiden joukossa.

### *Ohjevihkonen ja ohjeistus*

Henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman pilottimalliin liitettyä ohjevihkosta ei pidetty riittävänä opastuksena kehittymissuunnitelman laadintaan. En yllätynyt tuloksesta, koska tarkoitukseni oli alun perin, että se olisi ollut lisäapuna pilottimallin esittelyyn ja ohjeistukseen. Ohjevihkonen ei korvaa suullisesti ja esimerkein opastettua neuvontaa. Ovatko opettajat huomanneet ja lukeneet ohjevihkosen, sitä en ymmärtänyt kyselyssäni kysyä, koska kyselyn suunnitteluvaiheessa uskoin pääseväni koululle opettajia ja rehtoria opastamaan henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman laatimisessa. Ohjevihkonen oli kuitenkin monin tavoin konkreettisia neuvoja antava, joten olisi ollut mielenkiintoista tietää, kuinka moni siihen tutustui ennen kehittymissuunnitelmansa laadintaa tai laatimisen aikana.

Hyvä esimerkki siitä, että kirjallisiin ohjeisiin on mahdoton sisällyttää määräyksiä, joka vaatii ohjausta ja työnjohtoa esimiehen taholta, on opettajille osittain epäselväksi jäänyt osio koulun arvojen, mission ja päämäärän miettimisestä. Vaikka kehittymissuunnitelman pilottimallin ensimmäisen välilehden ensimmäisessä lauseessa todetaan, että arvot ja strategia mietitään ja sovitaan yhdessä koulun työntekijöiden kesken, jäi se epäselväksi eikä ilmeisesti toteutunut ainakaan ennen kuin monet jo olivat kehittymissuunnitelmansa laatineet. Luulen että rehtorilla ei ollut aiemmin sovittua asiasta enää muistikuvaa, vaikka olin hänen kanssaan puhelimesta asiasta puhunut ja lisäksi syyskuussa sähköpostitse muistuttanut ennen kehittymissuunnitelmien laatimisen aloittamispäivää.

Mielestäni ohjeistuksen riittämättömyys ja tuen vähäisyys ja alun perin toivotun yhteisöllisyyden vähäisyys laatimisen aikana ovat taulukkolaskentaohjelman käyttöäkin suuremmat syyt sille, miksi kehityssuunnitelman laatiminen koettiin sujumattomaksi ja epämiellyttäväksi. Jos henkilökohtaisen kehityssuunnitelman kaltainen, etenkin käyttöönottovaiheessa vaativa, työkalu halutaan ottaa systemaattiseen käyttöön ja nähdä todellisena apuvälineenä opettajien ammatillisessa kehityksessä, täytyy laatijoiden ohjauksen ja tuen tarve asettaa tärkeimmälle sijalle prosessissa (Janssen ym. 2012; Beausaert ym. 2013).

## 6.2 Kokemukset henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimisesta

Kehittämisprosessia koskevana tutkimuskysymyksenä kartoitin, *miten kehityssuunnitelman laadinta koettiin ammatillisen kehittymisen kontekstissa.*

Opettajien usko henkilökohtaisen kehityssuunnitelman hyödyllisyyteen ammatillisen kehittymisen välineenä oli enimmäkseen keskimääräistä tai sitä alemmaa. Matala usko hyötyyn ja melko huono laatimiskokemus voivat viedä pohjan kehityssuunnitelman käytöltä jatkossa, joten näiden ongelmien ratkaisemiseen on paneuduttava asianmukaisella tavalla ja vakavasti. Jo alkukyselyyn vastanneista opettajista puolet epäili ajan ja resurssien riittävyyttä kehityssuunnitelman käyttöönottoa ajatellen ja sen toimimista pitkäjänteisenä ammatillisen kehittymisen apuvälineenä. Usko hyötyyn ei kasvanut vaan päinvastoin hieman heikkeni laatimisen jälkeisessä kyselyssä.

Näen heikohkon uskon hyötyyn monen tekijän summana. Johtopäätökseni ovat samat kuin useissa kansainvälisissä tutkimuksissa: riittämätön tieto, ohjeistus ja tuki, ajanpuute ja haluttomuus laadintaan (Janssen ym. 2012, Grohnert ym. 2014; Dinham & Scott 2003; Beausaert ym. 2013) sekä lisäksi omassa tutkimuksessani laatimiseen huonosti soveltuva malli ja tietokoneohjelma eivät anna henkilökohtaiselle kehityssuunnitelmalle lisäarvoa ammatillista kehittymistä ajatellen vaan tekevät henkilökohtaisesta kehityssuunnitelmasta enemmänkin turhan, toimimattoman lisätyön koulun työntekijöille. Ohjelma ja malli ovat vaihdettavissa kohtuullisen helposti. Vaativa työsarka on sen sijaan tietämyksen lisääminen ja paneutuvan ohjaamisen toteuttaminen. Vaikka tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti motivaatiota ja sitoutuneisuutta selvitettykään, on niiden puuttumisesta



ollut näkyvissä heikkoja ja selviäkin signaaleja koko design-tutkimuskaaren ajan ainakin tutkijan havainnoissa.

Design-tutkimukseen oleellisesti kuuluva yhteistyö tutkijan ja toimijoiden kesken oli vähäistä ja se ei ollut innokasta. Rehtori oli innokas, mutta käytännössä toiminnan olisi pitänyt olla aktiivisempaa, jotta henkilökohtainen kehittämissuunnitelma ja sen laatiminen olisi ollut työntekijäkunnan mielissä tärkeällä sijalla omassa työssään. Rehtorin kanssa käymieni puhelinkeskusteluiden perusteella arvelen, että hyvät aikomukset kaatuivat suureen työmäärään ja kiireeseen sekä kehittämiskäytänteiden puutteeseen. Kyselyyn vastasi 62 % kyselyn saaneista. Lukema ei kerro, kuinka moni opettajista todellisuudessa laati tai jätti laatimatta kehittämissuunnitelman, mutta voi olettaa, että ainakin suurin osa vastasi kyselyyn niistä, jotka kehittämissuunnitelmansa laativat. Monilla kehittämissuunnitelma jäi keskeneräiseksi ja kaksi vastaajaa ei ollut laatinut suunnitelmaa, mutta vastasivat kyselyyn, koska pyysin niin tekemään kyselyn saatteessa. Usko kehittämissuunnitelmasta saatavaan hyötyyn voi olla jo lähtökohtaisesti ollut melko heikkoa. Kokemus, ettei ole osallinen ”irralisessa” projektissa, joka osoitetaan ulkoa ja kuormittaa opettajan muutenkin raskasta työtä, johtaa monesti torjuntaan kehittämistoimia vastaan (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2010, 12).

Ajan puute tai vaatimus laatia kehittämissuunnitelma omalla ajalla tai epäily kehittämissuunnitelmasta saatavaan hyötyyn saa monet laatimaan kehittämissuunnitelmansa pintapuolisesti tai luopumaan laatimisesta kokonaan (Grohnert ym. 2014). Jos halutaan, että koulun henkilökunta kehittyy koko työuransa ajan työtehtävissään, olisi tärkeää sopia ajankäytöstä sekä toimintakäytänteistä ja tehdä kehittämissuunnitelmasta pitkäjänteinen apuväline valtakunnan tasolla. Niin kauan, kun ajankäyttöön liittyviä ongelmia ei ratkaista, on vaikea ajatella, että opettajat pystyisivät kovin täysipainoisesti kehittämään itseään ammatillisesti niin, että opettajan uusi osaaminen voisi siirtyä luokkahuoneisiin oppilaiden parhaaksi.

Tutkimukseni pääkysymys *Millä tavoin henkilökohtaisesta kehittämissuunnitelmasta voi tulla opettajan ammatillista kehittymistä tukeva apuväline?* tiivistää edellä olleet kysymykset ja vastaukset koko design-tutkimuksen kattavaksi kokonaisuudeksi.

Henkilökohtaisesta kehityssuunnitelmasta voi tulla opettajan ammatillista kehittämistä tukeva apuväline, kun opettajat osaavat laatia sujuvasti kehityssuunnitelmansa ja he saavat tarpeellisen tuen ja ohjauksen kehityssuunnitelman laatimiseen. Opettajien täytyy myös uskoa henkilökohtaisesta kehityssuunnitelmasta saatavaan hyötyyn ja heille tulee osoittaa laatimiseen ja käyttöön riittävät ajalliset resurssit. Uskon että edellä mainittujen vaatimusten saavuttaminen vaatii pitkäjänteistä kehitystyötä sekä halua ja valmiutta luoda laadukas, aktiivisesti toimiva ammatillisen kehittymisen ohjelma koko valtakunnan tasolla.

#### 6.4 Luotettavuuden arviointi

Pyrin varmistamaan tutkimukseni ja kehittämisprosessini loogisuutta ja pätevyyttä koko tutkimusprosessin kuluessa. Käytin tutkimuksessani triangulaatiota monipuolistamaan aineiston keruuta ja analyysia. Tein kaksi kyselyä sekä osallistuvaa havainnointia. Keskustelin tutkimuskouluni rehtorin kanssa kehittämisprosessista useaan otteeseen. Analysoin aineistoa frekvenssianalyysin lisäksi pääkomponenttianalyysilla. Monimenetelmällisyys lisää tulosten monipuolisuutta ja ne voivat tukea toisiaan tai osoittaa merkitseviä eroavaisuuksia ja osoittaa design-tutkimuksessa mahdollisesti tutkimuksen painopisteen muutostarpeen (Kiviniemi 2015, 234). Tutkimuksessani eri menetelmien kautta saamani tulokset tukivat toisiaan ja näin ollen osoittivat tutkimukseni validiutta ja tulosten luotettavuutta.

Tutkimuksen aineisto vaikuttaa oleellisesti tutkimuksen tuloksiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Mielestäni tein oikean ratkaisun valitessani alkuun opettajien omansaisten ajatusten keräämisen selvittäessäni tarpeita ja valmiuksia henkilökohtaisen kehityssuunnitelman käyttöön. Strukturoitu kysely laatimisen jälkeen taas auttoi saamaan paljon yksityiskohtaista tietoa laatimiskokemuksista ja aineistoa pystyi helposti käsittelemään tilastollisin menetelmin. Strukturoidun kyselyn heikkoutena on kuitenkin se, että syyt mielipiteiden ja valintojen takana eivät välttämättä käy selville. Tutkijan tehtävänä on tulkita kokonaisuutta ja vaikka se perustuukin aineistoon, on tulkinta aina subjektiivista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Prosessivaliditeettia voi tarkastella tutkimuksen raportoinnin kattavuuden näkökulmasta sekä vuorovaikutuksen onnistumisesta tutkimuskouluni rehtorin ja opettajien kanssa. Tutkimusprosessini kuvauksesta käy ilmi kattavasti tutkimuksessa tekemäni toimet ja päätökset perusteluineen. Prosessin auki kirjoittaminen mahdollistaa tiedon jakamisen, sen arvioimisen sekä tieteellisen keskustelun ja jatkoehdyntämisen. Tutkimuksessani yhteinen suunnittelu ja informaation jakaminen tutkijan ja toimijoiden välillä ei ollut niin onnistunutta kuin design-tutkimuksen peruseriaatteen mukaisen yhteistyön pitäisi olla onnistuneen kehitystuotoksen kehittämiseksi. (Edelson 2002, 118; Kiviniemi 2015, 234.) Niinpä tutkimukseni sekä prosessi- että käytännönvaliditeettia voi pitää jossain määrin puutteellisena. Pidin yhteyttä tutkimuskouluni rehtoriin ja tapasin opettajia, kun se oli mahdollista. Valitettavan usein koulun aikatauluihin ei sopinut vierailuni paikan päällä. Yhteiset suunnitteluhetket jäivät uupumaan ja henkilökohtaisen kehityssuunnitelman kehittämistyön tein niiden tietojen varassa mitä sain yhdellä tapaamiskerralla opettajien kanssa, ArkTOP-työpajassa ja rehtorin kautta välitettynä.

Koulun henkilökunta halusi keväällä jäädä odottamaan ensimmäistä kehityssuunnitelma-versiota eikä halunnut osallistua suunnitteluun. Opettajien viestinä oli halu sähköiseen versioon ja taulukkomaiseen, selkeään loogiseen malliin. Näin ollen kehitin henkilökohtaisen kehityssuunnitelman pilottimallin tutkimuskouluni opettajien toiveiden pohjalta ja nojautuen kansainväliseen tutkimustietoon. Uskon, että pilottimallista olisi tullut parempi sekä ulkoasultaan että sisällöltään, jos olisin päässyt suunnittelemaan sitä yhdessä koulun henkilökunnan kanssa. Oikeastaan vasta nyt, oman tutkimukseni loppuvaiheessa, pääsevät teoria ja käytännön kokemukset keskinäiseen vuoropuheluun. Design-tutkimuksena oma opinnäytteeni on vain alkusoitto pidempiaikaiselle kehittämis- ja evaluointikokonaisuudelle toimivan uranaikaisen henkilökohtaisen kehityssuunnitelman kehittämistyössä lappilaisille opettajille. Mielestäni tässä opinnäytetyössä kehitetyn henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimiskokemukset ja niiden arviointi opettajien keskuudessa antavat hyvät lähtökohdat tuotoksen jatkokehittämiseen.

Tutkimusaineistoni on pieni, vain 18 henkilöä 29:sta vastasi laatimiseen jälkeiseen kyselyyn, jolloin vastausprosentti oli 62. Vastauskato on kohtuullisen merkittävä näin pienessä aineistossa. Kyselyyn vastanneiden näkemykset ovat kuitenkin paljolti saman

suuntaisia. Väittämäsarjojen vastaukset asettuvat säännönmukaisesti keskiluvun tietämille tai sen alapuolelle, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Tämä kertonee, että tulokset eivät todennäköisesti olisi juurikaan muuttuneet, vaikka vastaajien määrä olisi kasvanut. Näin ollen pidän tuloksia luotettavina.

Alkukyselyn vastausprosentti oli 71. Neljä henkilöä (14–19 % kyselyn saaneista) jätti vastaamatta kumpaankin kyselyyn. Näillä henkilöillä vastaamatta jättäminen on todennäköisesti ollut tietoinen valinta ja oletan, etteivät nämä henkilöt ole myöskään harkinneet kehityssuunnitelman laatimista. Noin puolella laatimisen jälkeiseen kyselyyn vastanneilla kehityssuunnitelman laatiminen oli jäänyt joiltain osin keskeneräiseksi. Vain muutama vastaajista oli käyttänyt kehityssuunnitelmansa laadintaan enemmän kuin yhden tunnin. Nämä ovat tutkijan näkökulmasta mielenkiintoisia huomioita. Olisiko laatiminen koettu eri tavoin, jos kesken jättäneet olisivat sinnikkäästi tehneet kehityssuunnitelmansa loppuun ja miten se olisi vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin? Opettajien halu ponnistella haastavaksi koetun alun jälkeen henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimisessa on johtanut australialaisessa tutkimuksessa onnistuneisiin ja tyytyväisiin tuloksiin (Dinham & Scott 2003). Näihin kysymyksiin ei tutkimukseni vastaa, mutta on tärkeää mielestäni huomata, että muutos laatimiskäyttäytymisessä muuttaisi mahdollisesti myös tutkimuksen tuloksia. Yleistäminen on siis vaikeaa eikä kovin hedelmällistäkään, sillä design-tutkimus kohdistuu aina tiettyyn yksittäiseen tarpeeseen (Pernaa 2013).

Yhtymäkohdat kansainvälisten tutkimusten johtopäätöksiin ovat selvästi näkyvissä. Samat syyt henkilökohtaisten kehityssuunnitelmien laatimisen ja niiden käyttöönoton vaikeuksista nousevat esiin niin omassa kuin kansainvälisissäkin tutkimuksissa. Näenkin että tutkimukseni luotettavuutta lisäävät muut, omilla tahoillaan tehdyt, samankaltaiset tutkimukset (Edelson 2002, 118; Kiviniemi 2015, 236–237).

#### 6.4 Ajatuksia jatkotutkimuksesta

Tämä pro gradu -opinnäyte on yhden design-tutkimuksen syklin ja siinä selvitetyt tiedon kuvaus. Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman mallin kehittämisen ja käyttöönoton

tutkimusta olisi mielekästä jatkaa design-tutkimusmenetelmällä, jossa uuden syklin suunnittelua edeltää edellisen syklin reflektointi ja analysointi. Tämä antaisi hyvät lähtökohdat monipuolista tietoa tuottavalle tutkimukselle, jossa pragmaattisuus ja toimijoiden mahdollisuus vaikuttaa ovat etusijalla. Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman käyttöönottoa voisi olla hedelmällistä tutkia myös toimintatutkimuksella, jossa lähtökohtana olisi yhteisöllinen oppiminen opettajien keskuudessa.

Mielenkiintoisia tutkimusaiheita olisivat mielestäni selvittää opettajien näkemyksiä, miten ja mihin kouluissa aikaa tulisi käyttää: miten opettajat suunnittelisivat koulupäivät ja oman työnsä siinä, jos he saisivat päättää asiasta. Mitä kaikkea he työhönsä sisällyttäisivät ja mitkä asiat koettaisiin tärkeiksi. Omassa tutkimuksessani ongelmien yhtenä kulmakivenä oli opettajien ja rehtorin kokemaa ajanpuute ja siitä johtuvat hankaluudet laatia henkilökohtainen kehityssuunnitelma.

Pienempi osio edellisestä aiheesta sopisi myös design-tutkimuksessa selvitettäväksi. Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman jatkokehittämisen ohella voisi kartoittaa, miten koulussa löydetään aikaa kehityssuunnitelmasta hyötymiseen – vai löydetäänkö sitä. Tämä on kansainvälisestikin jatkuvasti iso kysymys, kun pohditaan, miten ammatillista kasvua tuetaan ja vaaditaan lisättäväksi opettajien keskuudessa (Villegas-Reimers 2003). Tässä aiheessa keskiöön nousevat mielestäni motivaatioon ja sitoutumiseen ja resursseihin liittyvät kysymykset. Jos henkilökohtaisista kehityssuunnitelmista ei tule ’viisasten kiveä’ ammatillisen kehittymisen innoittajaksi, voi kysyä onko vika koulujärjestelmän rakenteissa, opettajien ja esimiesten asenteissa ja motivaatiossa vai ammatillisen kehittymisen systemaattisen suunnittelun ja toteutuksen ontumisessa?

## Lähteet

Aho, I. (2011) Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Osoitteessa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66711/978-951-44-7893-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 5.4.2018.)

Anderson, T. & Shattuck, J. (2012) Design-Based Research. *Educational Researcher* 41(1), 16–25.

ArkTOP-työpajat. (2018) Suunnittelutyöpajat 13.2 ja 16.4.2018. Lapin yliopisto.

Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of Learning Sciences* 13(1), 1–14.

Beausaert, S., Segers M., Fouarge, D. & Gijsselaers, W. (2013) Effect of using a personal development plan on learning and development. *Journal of Workplace Learning* 25(3), 145–158.

Beausaert, S., Segers M. & Gijsselaers, W. (2011a) The personal development plan practice questionnaire. The development and validation of an instrument to assess the employee's perception of personal development plan practice. *International Journal of Training and Development* 15(4), 249–270.

Beausaert, S., Segers M. & Gijsselaers, W. (2011b) Using a personal development plan for different purposes: Its influence on undertaking learning activities and job performance. *Vocations and Learning* 4, 231–252.

Bereiter, C. (2002) Design Research for Sustained Innovation. J-Stage Home. *Cognitive Studies* 9(3), 321–327.

Björkman, S. & Körkkö, M. (2018) ArkTOP. Alkukartoituksen tulokset. Lapin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.

Bunker, A. & Leggett, M. (2004) Being wise about teaching portfolios: Exploring the barriers to their development and maintenance. Higher Education Research and Development Society of Australasia, Inc. 92–101. Osoitteessa: <http://www.murdoch.edu.au/tlc/herdsa/2004/pdfs/bunker.pdf> (Luettu 23.5.2018)

Cowan, J. (2006) On becoming an innovative university teacher. McGraw-Hill Education. ProQuest Ebook Central.

Dinham, S. & Scott, C. (2003) Benefits to teachers of the professional learning portfolio: a case study. *Teacher Development* 7(2), 229–244.

Dewey, J. (1933) *How we think*. Boston: D.C. Heath and Company.

Edelson, D. (2002) Design research: What we learn when we engage in design. School of Education and Social Policy. Computer Science Department. Northwestern University. *The Journal of the Learning Sciences* 11(1), 105–121. Osoitteessa: <https://www.cs.uic.edu/~i523/edelson.pdf>. (Luettu 16.2.2018)

Fullan, M. (1996) *The School as a Learning Organization: Distant dreams*. Teoksessa P. Ruohotie & P.P. Grimmett (toim.) *Professional Growth and Development: Directions, Delivery and Dilemmas*. University of Tampere and Simon Fraser University. 215–226.

Greenan, P. (2016). Personal development plans: Insights from a case based approach. *Journal of Workplace Learning* 28(5), 322–334.

Grohnert, T., Beusaert, S. & Segers, M. (2014) Pitfalls of personal development plans – the user perspective. *Journal of Vocational Education & Training* 66(1), 74–88.

Guskey, T. R. (2002) Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice* 8(¾), 382–391.

Halai, A. (2004). Action research to study classroom impact: Is it possible? *Educational Action Research* 12(4), 515–534.

Halinen, I. (2014.) Miksi ja miten suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat? Osoitteessa: [http://www.oph.fi/download/155015\\_miksi\\_ja\\_miten\\_suomalaiset\\_opetussuunnitelmat\\_muuttuvat\\_30012014.pdf](http://www.oph.fi/download/155015_miksi_ja_miten_suomalaiset_opetussuunnitelmat_muuttuvat_30012014.pdf) (Luettu 15.3.2018)

Heikkilä, T. (2014) Pääkomponenttianalyysi. Tilastollinen tutkimus. Edita. Osoitteessa: <http://www.tilastollinentutkimus.fi/5.SPSS/Pääkomponenttianalyysi.pdf> (Luettu 16.10.2018)

Heikkinen, H., Aho, J. & Korhonen, H. 2015. Ope ei saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Osoitteessa: <http://www.osaavaverme.fi/selvitystyö-1/Raportti/ope-ei-saa-oppia-opettajankoulutuksen-jatkumon-kehittäminen> (Luettu 19.7.2018)

Hesso, J. (2013) Hyvä liiketoimintasuunnitelma. Helsinki: Kauppakamari.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Husu, J. & Toom, A. (2016) Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Osoitteessa: <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajat+ja+opettajankoulutus+-+suuntia+tulevaan> (Luettu 21.7.2018)

Janssen, S., Kreijns, K., Bastiaens, T., Stijnen, S., & Vermeulen, M. (2012) Teachers' professional development: an analysis of the use of Professional Development Plans in a Dutch school. *Professional Development in Education* 38(3), 453–469.

Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013) Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.



- Jensvoll, M. & Lekang, T. (2018) Strengthening professionalism through cooperative learning. *Professional Development in Education*, 44(4), 466–475.
- Juuti, K. & Lavonen, J. (2013) Design-tutkimukseen osallistuvien opettajien rooli tutkimuksen eri vaiheissa. Teoksessa *Kehittämistutkimus opetusosalalla*. J. Perna (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus. 45–68.
- Kiviniemi, K. (2000) Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. (2015) Design- eli suunnittelututkimus opetus- ja kasvatusalalla. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. R. Valli ja J. Aaltola (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus. 220–240.
- Kluger, A. & DeNisi, A. (1996) The effects of feedback interventions on performance: a historical review a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin* 119(2), 254-284.
- Kohonen, V. (2000) Aineenopettajan uudistuva asiantuntevuus ja sen tukeminen. Teoksessa *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. K. Harra (toim.) Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA 2000. 32–48.
- Korthagen, F. (2017) Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching* 23(4), 387–405.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2010) Going to the core: Deepening reflection by connecting the person to the profession. Teoksessa *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. N. Lyons (toim.) 529–552.

Lauriala, A. (2000) Opettajan ammatillinen uudistuminen. Sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelisarja. K. Harra (toim.) Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA 2000. 88–97.

Linnakylä, P. & Välijärvi, J. (2005) Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun tueksi. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Liu, P. L. (2009). Portfolio development for in-service teachers to learn the new Chinese language teaching pedagogy in Hong Kong primary schools. *Professional Development in Education* 35(2), 195–210.

Locke, E.A. and Latham, G.P. (2006) New directions in goal-setting theory. *Association for Psychological Science* 15(5), 265–268.

Luukkainen, O. (2004) Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampere: Tampereen yliopisto.

Luukkainen, O. (2017) Yhteisöllisyydellä eteenpäin. Puheenjohtaja Olli Luukkaisen blogi. Opetusalan ammattijärjestö. Osoitteessa: <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Ollin-Blogi?contentID=1408918628245&pageName=Yhteisollisyydella+eteenpain>. Luettu 23.10.2018.

Marzano, R. J. & Boogren, T. (2012). *Classroom strategies: Becoming a reflective teacher*. Marzano Research Laboratory.

McChesney, K. & Aldridge, J. (2018). A review of practitioner-led evaluation of teacher professional Development. *Teacher Development* 22(3), 314-338.

McKenney, S. & Reeves, T. (2013) Educational design research. Teoksessa *Handbook of research on educational communications and technology: Fourth edition*. J. Spector, M. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (toim.) 131–140.

- Niikko, A. (2000) Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä. Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Verkkoversio. J. Enkenberg, P. Väisänen, ja E. Savolainen (toim.) Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. 102–119. Osoitteessa: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/AnneliN.htm> (Luettu 14.10.2018)
- Opettajien ammattijärjestö (2018) Opettajan ammatti. Osoitteessa: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Opettajan%20tyo%20eri%20koulumuodoissa> (Luettu 5.4.2018)
- Opettajien ammattijärjestö (2018) Opettajan tehtävät laajentuneet. Osoitteessa: [http://www.oaj.fi/cs/oaj/Opettajan%20tehtavat%20laajentuneet&currentlo-](http://www.oaj.fi/cs/oaj/Opettajan%20tehtavat%20laajentuneet&currentlocale=fi_FI&side=null&keyword=1408904649344)  
[cale=fi\\_FI&side=null&keyword=1408904649344](http://www.oaj.fi/cs/oaj/Opettajan%20tehtavat%20laajentuneet&currentlocale=fi_FI&side=null&keyword=1408904649344). (Luettu 23.10.2018)
- Opetushallitus. (2014) Kansallisilla peruskoulupäivillä ideoitiin tulevaisuuden peruskoulua. Osoitteessa: [http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/kansallisilla\\_peruskoulupaivilla\\_ideoitiin\\_tulevaisuuden\\_peruskoulua](http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/kansallisilla_peruskoulupaivilla_ideoitiin_tulevaisuuden_peruskoulua). (Luettu 24.4.2018)
- Opetushallitus. (2016) KuntaKesu. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjän kehittämissuunnitelma. Osoitteessa: [https://www.oph.fi/kuntakesu\\_3.7.2018](https://www.oph.fi/kuntakesu_3.7.2018). (Luettu 24.4.2018)
- Opetushallitus. (2017) Opettajat ja rehtorit suomessa 2016. Raportit ja selvitykset 2017:2. T. Kumpulainen (toim.) Osoitteessa: [http://www.oph.fi/download/185376\\_opettajat\\_ja\\_rehtorit\\_Suomessa\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf). (Luettu 6.5.2018)
- Opetushallitus. (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Osoitteessa: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 21.5.2018)
- Opetushallitus (2017) Yhä useammalla opettajalla henkilökohtainen koulutus- ja kehittämissuunnitelma. Opetushallituksen mediatiedote 10.8.2017. Osoitteessa: [https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/yha\\_useammalla\\_opettajalla\\_henkilokohtainen\\_koulutus-\\_ja\\_kehittamissuunnitelma](https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/yha_useammalla_opettajalla_henkilokohtainen_koulutus-_ja_kehittamissuunnitelma) (Luettu 31.10.2018)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018) Hallituksen kärkihanke 1: Uudet oppimisympäristöt ja digitaaliset materiaalit peruskouluihin. Osoitteessa: <https://minedu.fi/hanke/-/hanke-sivu/hanke?tunnus=OKM039%3A00%2F2015> (Luettu 18.4.2018)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018) Uusi peruskoulu. Hankkeet ja säädösvalmistelut. Osoitteessa: <https://minedu.fi/uusiperuskoulu> Luettu 12.11.2018.

Oulun ammattikorkeakoulu. (2018) Opetussuunnitelmat. [http://www.oamk.fi/opinto-opas/amok-ops/ammattillinen-opettajankoulutus?koulutus=ope2016&lk=s2016&ala-sivu=opintojakso&oj=1P00BM88\\_fi](http://www.oamk.fi/opinto-opas/amok-ops/ammattillinen-opettajankoulutus?koulutus=ope2016&lk=s2016&ala-sivu=opintojakso&oj=1P00BM88_fi) (Luettu 3.8.2018)

Pernaa, J. (2013) Kehittämistutkimus tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Kehittämistutkimus opetuslalla. J. Pernaa (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus. 9–26.

Retallick, J. (2000) The portfolio guide. 2nd edn. Sydney: Association of Consulting Engineers. Australia and NSW Department of Education and Training.

Retallick, J. & Groundwater-Smith, S. (1999) Teachers' workplace: Learning and the learning portfolio. Asia - Pacific Journal of Teacher Education 27(1). 47–59.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006) KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Osoitteessa: <http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus>. 21.9.2018. (Luettu 6.11.2018)

Sahlberg, P. (1997) Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.

Sahlberg, P. (2015) Saatesanat. Teoksessa Heikkinen, H., Aho, J. & Korhonen, H. Ope ei saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Osoitteessa: <http://www.osaavaverme.fi/selvitystyö-1/Raportti/ope-ei-saa-oppia-opettajankoulutuksen-jatkumon-kehittäminen> (Luettu 20.7.2018)

Seldin, P. (1993) The teaching portfolio concept. Teoksessa In Successful Use of Teaching Portfolios. P. Seldin ym. (toim.) Bolton, MA: Anker Publishing, Inc. Osoitteessa: <https://www.sun.ac.za/english/faculty/arts/Documents/TeachingPortfolioConceptSeldin.pdf> (Luettu 4.4.2018)

Seldin, P., Miller, E. & Seldin, C. (1991). The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions. Bolton, MA: Anker Publishing, Inc.

Shaha, S., Glasset, K & Ellsworth, H. (2015). Long-term impact of on-demand professional development on student performance: A longitudinal multi-state study. Journal of International Education Research 11(1), 29–34.

Smith, K. & Tillema, H. (2003) Clarifying different types of portfolio use. Assessment & Evaluation in Higher Education 28(6), 625–648.

Soini, T., Pietarinen, P. & Pyhältö, K. (2016) Koulun kehittämisen taskukirja – Pieni kirja, suuri ajatus. Osoitteessa: <http://www.learninginschool.fi/kuvia-ja-nakyja-koulun-kehittamisesta/> (Luettu 7.10.2018)

Soini, T., Pietarinen, P. & Pyhältö, K. (2010) Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa -tutkimushankkeen (2007–2009) loppuraportti. Osoitteessa: <https://docplayer.fi/5432415-Jaksamista-ja-oppimista-muuttuvassa-peruskoulussa-tutkimushankkeen-2007-2009-loppuraportti.html>. Luettu 6.11.2018.

Syrjäläinen, E. (2002). Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopisto.

Säntti, J. (2008) Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. Kasvatus & Aika 2 (1), 7–22. Osoitteessa: [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/santti\\_0903082257.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/santti_0903082257.pdf) (Luettu 16.8.2018)

Van Eekelen, I., Bozhuisen, H. & Vermunt, J. (2005) Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education* 50, 447–471.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. Osoitteessa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf> (Luettu 3.7.2018)

Väljjarvi, J. (2005) Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa *Kaksitoista teesiä opettajalle*. O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus. 105–120.

Wang, F. and Hannafin, M.J. (2005) Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research & Development*, 53, 5–23.

Wieringa, N. (2011) Teachers' educational design as a process of reflection-in-action: The lessons we can learn from Donald Schön's *The reflective practitioner*. When studying the professional practice of teachers as educational designers. *Curriculum Inquiry* 41(1), 167–174.

Zwarta, R., Korthagen, F. & Attema-Noordewier, S. (2014) A strength-based approach to teacher professional development. *Professional Development in Education* 41(3), 579–596.