

Mistä puhumme, kun puhumme opetussuunnitelmista?

**Maisterintutkielma
Mikko Viitala
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos,
Jyväskylän yliopisto
2018**

TIIVISTELMÄ

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Mikko Viitala	
Työn nimi – Title Mistä puhumme, kun puhumme opetussuunnitelmista?	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Marraskuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 92
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkielmassani tarkastelen, miten koulut ja perusopetuksen järjestäjät puhuvat opetussuunnitelmista laajan kyselyaineiston kirjallisissa avovastauksissa. Tutkielmani aineisto on peräisin Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttaman esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanon arviointihankkeesta. Opetussuunnitelmat ovat kiistatta kaikkein keskeisimpiä koulutuksen normiohjauksen välineitä. Siksi on tärkeää ymmärtää, miten opetussuunnitelmia työssään toteuttavat toimijat asiakirjat käsittävät.</p> <p>Tutkielmani teoreettisena ja metodologisena viitekehyksenä toimii diskurssianalyysi. Viitekehystä muodostaa myös opetussuunnitelmien aseman ja roolin kuvaileminen suomalaisessa peruskoulukontekstissa. Tutkimalla koulujen ja perusopetuksen järjestäjien tapoja merkityksellistää opetussuunnitelmia haluan lisätä ymmärrystä siitä, millainen ohjauksen väline opetussuunnitelma oikeastaan on. Tutkimuksen avulla voimme tarkemmin jäsentää ja kuvailla opetussuunnitelmien roolia suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.</p> <p>Tutkielmani aineisto koostuu OPS-arvioinnin ensimmäisessä osahankkeessa kouluilta ja perusopetuksen järjestäjiltä kerätyn kyselyaineiston kirjallisista avovastauksista. Tutkimuskysymykseni ovat: –Mistä koulut ja perusopetuksen järjestäjät OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen kyselyaineiston kirjallisissa avovastauksissa puhuvat, kun he puhuvat opetussuunnitelmista? –Mitä opetussuunnitelmat avovastauksissa ovat tai eivät ole? –Mitä opetussuunnitelmien kuvataan avovastauksissa tekevän tai millaisen toiminnan kohteita ne avovastauksissa ovat? –Millaiseen toimintaan opetussuunnitelmat avovastauksissa liitetään?</p> <p>Aineistosta erottuvista diskursseista <i>toiminnan pohja, toimintaa ohjaava</i> sekä <i>liian laaja</i> liittyvät kuvauksiin opetussuunnitelmista staattisina asiakirjoina. Diskurssit <i>opetussuunnitelma ohjaa, opetussuunnitelma luo</i> sekä <i>opetussuunnitelma antaa</i> taas liittyvät kuvauksiin opetussuunnitelmista aktiivisina toimijoina. Lisäksi aineistosta erottuvat diskurssit <i>muutoksen toimeenpanija, elävä asiakirja</i> sekä <i>asiakirjat yhtenä kokonaisuutena</i>. Koulut ja perusopetuksen järjestäjät merkityksellistävät opetussuunnitelmia yleisesti hyväksytyllä tavalla voimakkaasti toimintaa ohjaavina välineinä. Samalla niiden kuvataan toimivan kaiken toiminnan ja kehittämisen pohjana. Yleistä käsitystä haastavia diskursseja ei löytynyt. Opetussuunnitelmat saivat kuitenkin avovastauksissa monenlaisia tehtäviä, joita jatkossa tulisi opetussuunnitelmista puhuessa korostaa. Ohjaavan ja normittavan tehtävän rinnalla keskustelussa olisi tärkeää kiinnittää huomiota esimerkiksi siihen, mitä opetussuunnitelmat voivat toiminnalle antaa, mitä ne voivat luoda tai miten ne voivat tukea koulujen toimintaa.</p>	
Asiasanat – Keywords opetussuunnitelma, koulutuspolitiikka, perusopetus, kriittinen diskurssintutkimus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
1.1	Tutkimuksen tausta ja tarkoitus	1
1.2	Tutkimuksen perustelu.....	4
2	OPETUSSUUNNITELMA	6
2.1	Opetussuunnitelman käsitteen määrittelyä.....	6
2.2	Opetussuunnitelmamallit ja -ideologiat	11
2.3	Opetussuunnitelman perusteet ja paikalliset opetussuunnitelmat.....	16
2.4	Opetussuunnitelmien ohjaavuus	19
2.5	Opetussuunnitelma kehittämisen välineenä.....	21
3	DISKURSSIANALYYSI.....	24
3.1	Diskurssintutkimuksen keskeiset lähtökohdat	24
3.2	Kriittinen diskurssintutkimus.....	28
3.3	Diskurssintutkimuksen keskeiset käsitteet.....	31
4	TUTKIMUSASETELMA	35
5	ANALYYSI.....	41
5.1	Opetussuunnitelmat asiakirjana	41
5.1.1	Mitä opetussuunnitelmat ovat?.....	41
5.1.2	Toimintaa ohjaava	43
5.1.3	Toiminnan pohja.....	47
5.1.4	Liian laaja	51
5.2	Opetussuunnitelmat aktiivisina toimijoina	57
5.2.1	Mitä opetussuunnitelmat tekevät?	57
5.2.2	Opetussuunnitelma ohjaa.....	58
5.2.3	Opetussuunnitelma luo	61
5.2.4	Opetussuunnitelma antaa.....	63
5.3	Opetussuunnitelmat elävänä kokonaisuutena	67
5.3.1	Muut opetussuunnitelmadiskurssit	67
5.3.2	Muutoksen toimeenpanija	68
5.3.3	Elävä asiakirja	73
5.3.4	Asiakirjat yhtenä kokonaisuutena.....	76
6	PÄÄTÄNTÖ	82
6.1	Yhteenveto	82
6.2	Pohdinta	84
6.3	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia	87
	LÄHTEET.....	90

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Suomalainen perusopetus on jälleen uudistusten kohteena. Vuonna 2014 julkaistu uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja eli POPS otettiin käyttöön kaikissa kouluissa vuonna 2016. Käyttöönotto- ja uudistamisprosessi on yhä käynnissä. Noin kymmenen vuoden välein uudistettavat opetussuunnitelman perusteet sekä niiden pohjalta laaditut paikalliset opetussuunnitelmat ohjaavat kaikkea Suomessa järjestettävää perusopetusta. Samalla ne ovat keskeisimpiä välineitä, joiden avulla koulutusjärjestelmä voi vastata yhteiskunnallisiin haasteisiin.

Opetussuunnitelmat ovat tutkimuskohteena aina ajankohtaisia. Uutta tutkimusta tarvitaan – ja tehdään – jokaisen uuden perusteasiakirjan julkaisun yhteydessä. Samalla myös edellisiä opetussuunnitelmia tutkitaan ja verrataan uudempiin. Yleisiä tutkimuskohteita ovat olleet muun muassa opetussuunnitelmien uudet tai keskeiset sisällöt (esim. Katajamäki 2016; Putz 2018), eri oppiaineiden asema ja sisällöt opetussuunnitelmissa (esim. Kauppinen 2010; Vives 2018), opettajuuden tai oppimisen muutos (esim. Perkkiö 2016) sekä opetussuunnitelmien arvot ja ideologiat (esim. Piispanen 2018; Hanhivaara 2018; Tervasmäki 2016). Erityisen tärkeä tutkimuskohde on uusien opetussuunnitelmien vastaanotto sekä opetussuunnitelmaprosessien toimivuus, koska tutkimusten tuloksia voidaan hyödyntää seuraavissa opetussuunnitelmareformeissa. Opetussuunnitelmaprosesseihin liittyviä ilmiöitä tutkitaan sekä paikallisella (esim. Hoolappa 2007; Maijala 2016; Jyrkiäinen 2017) että kansallisella tasolla. Erityisesti Tiina Soinikosen, Kirsi Pyhältön sekä Janne Pietarisen johtama OPPI-tutkimusryhmä on tarkastellut kansallisia opetussuunnitelmareformeja ja peruskoulun kehittämistä useista näkökulmista (ks. www.learninginschool.fi). Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden saavuttamista koskevien oppimistulosten arvioinnista kansallisella tasolla vastaa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus¹. Oppimistulosten arviointien lisäksi Kansallinen koulutuksen arviointikeskus toteuttaa koulutuksen arviointisuunnitelmassa (ks. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2016) määriteltyjä teema- ja järjestelmäarviointeja, jollaisesta myös tämän tutkielman aineisto on peräisin.

¹ Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta (1295/2013)

Maisterintutkielmani keskeisenä taustakirjallisuutena ovat opetussuunnitelmia ja opetussuunnitelmareformeja käsittelevät aiemmat tutkimukset sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 -asiakirja. Tarkoitukseni ei ole käsitellä opetussuunnitelmateorioita yksityiskohtaisesti, vaan tutkielmani teoreettinen viitekehys koostuu pääosin opetussuunnitelmien aseman ja roolin kuvailemisesta suomalaisessa peruskoulukontekstissa. Tärkeänä teoreettisena ja samalla metodologisena viitekehysenä tälle tutkielmalle toimii myös diskurssianalyysi (ks. Eskola & Suoranta 1998). Pysin laajan kyselyaineiston valossa tuottamaan tietoa siitä, millaisiksi asiakirjoiksi opetussuunnitelmat ymmärretään ja millaisia käsityksiä eri toimijoilla opetussuunnitelmasta on. Maisterintutkielmani laajempi viitekehys on koulutuspoliittinen.

Tutkin maisterintutkielmassani opetussuunnitelmia koskevaa kielenkäyttöä kouluilta ja perusopetuksen järjestäjiltä² kerätyn kyselyaineiston avovastauksissa. Tutkielmani aineiston omistaa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus eli Karvi, joka on Opetushallituksen erillisyyksikkönä toimiva itsenäinen koulutuksen arviointiviranomainen. Aineisto on peräisin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanon arviointihankkeesta (jatkossa OPS-arviointi), jonka Karvi toteuttaa neljässä eri osahankkeessa vuosien 2016–2020 aikana (ks. ops-arviointi.karvi.fi/). Arvioinnissa tarkastellaan muun muassa opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden ja opetussuunnitelmien perusteiden sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista, opetussuunnitelmien perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien valmistelua, käyttöönottoa ja toimivuutta sekä oppimiskäsitystä, laaja-alaista osaamista, opetuksen eheyttämistä, oppimisympäristöjä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia.

Tutkielmani aineisto on kerätty osana arviointihankkeen ensimmäistä osahanketta, jossa tarkastellaan muun muassa opetussuunnitelmien perusteiden toimivuutta, paikallisia opetussuunnitelmaprosesseja ja opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden toteutumista. Aineisto kerättiin syksyllä 2017. Ensimmäisen osahankkeen aineistonkeruu toteutettiin neljällä erillisellä sähköisellä kyselyllä, jotka oli osoitettu esi- ja perusopetuksen järjestäjille, kouluille ja esiopetusyksiköille. Osallistujia oli ohjeistettu vastaamaan kyselyyn 3–6 henkilön ryhmänä. Perusopetuksen järjestäjiä oli pyydetty valitsemaan vastaajaryhmään henkilöitä, jotka olivat osallistuneet paikalliseen opetussuunnitelmaprosessiin. Kouluja ja esiopetusyksiköitä oli pyydetty kokoamaan vastaajaryhmä siten, että se edustaisi eri toimijoiden ja uran eri vaiheissa olevien

² Synonyymina perusopetuksen järjestäjälle pidetään yleensä kuntaa, sillä kunnat ovat perusopetuslain (Finlex 628/1998) mukaan velvoitettuja järjestämään perusopetusta. Tutkielmani aineistossa on kuitenkin edustettuna kuntien ohella kuntayhtymiä sekä yksityisiä opetuksen järjestäjiä.

henkilöiden näkökulmia opetussuunnitelman valmisteluun ja käyttöönottoon. Minulla ei ole ollut käytössäni tarkkoja tietoja vastaajaryhmien koosta tai koostumuksesta. Yleisellä tasolla voidaan kuitenkin sanoa, että vastaajaryhmissä on ollut edustettuina monipuolisesti eri toimijoita, kuten opettajia, rehtoreita, apulaisrehtoreita, kuntien sivistystoimen johtajia ja muuta henkilökuntaa. Aineistossa saattaa olla myös yksittäisiä avovastauksia, joissa vastaajana on toiminut ohjeista poiketen vain yksi henkilö.

Tutustuin aineistoon ensimmäisen kerran heti aineistonkeruun jälkeen syksyllä 2017, kun työskentelin OPS-arvioinnissa korkeakouluharjoittelijana. Kiinnostuksesta opetussuunnitelmiin ja koulutuspolitiikkaan pyysin lupaa käyttää hankkeen ensimmäisessä osahankkeessa kerättyä kyselyaineistoa maisterintutkielmassani. Harjoittelujakson jälkeen työskentelin arviointihankkeessa kesäkuun 2018 loppuun saakka ja jälleen lokakuusta 2018 eteenpäin. Työskentely OPS-arvioinnissa on auttanut minua merkittävästi laajan kyselyaineiston haltuunotossa. Työtehtäviini kuului avovastausten teemoittelu ensimmäisen osahankkeen arviointiraporttia varten yhdessä muiden OPS-arvioinnin asiantuntijoiden kanssa. Keskustelimme avovastauksista sekä niistä nousevista teemoista ja arviointituloksista säännöllisesti. Avovastaukset olivat minulle siis jo sisällöltään tuttuja, kun ryhdyin luokittelemaan niitä maisterintutkielmalleni relevantista näkökulmasta. Ennakkokäsitykseni aineistosta auttoi minua myös alustavien tutkimuskysymysten laadinnassa.

Tarkastelen tutkielmassani kriittisen diskurssianalyysin keinoin, miten koulut ja perusopetuksen järjestäjät puhuvat opetussuunnitelmista ja millainen kuva opetussuunnitelmista heidän puheensa perusteella muodostuu. Puheella tarkoitan OPS-arvioinnissa kerätyn kyselyaineiston kirjallisia avovastauksia. Tarkoitukseni on siis eritellä aineiston pohjalta, mistä koulut ja perusopetuksen järjestäjät oikeastaan puhuvat, kun he puhuvat opetussuunnitelmista. Haluan selvittää, millä tavoin koulut ja perusopetuksen järjestäjät merkityksellistävät ja representoivat opetussuunnitelmia ja millaisia käsityksiä heillä on opetussuunnitelmista sekä niiden roolista. Tutkimukseni avulla pyrin laatimaan tarkempaa kokonaiskuvaa ja lisäämään ymmärrystä opetussuunnitelmista. Aiempaa tutkimusta opetussuunnitelmiin kohdentuvasta kielenkäytöstä ei tietääkseni Suomessa ole tehty. Tutkimuskysymykseni ovat:

- Mistä koulut ja perusopetuksen järjestäjät OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen kyselyaineiston kirjallisissa avovastauksissa puhuvat, kun he puhuvat opetussuunnitelmista?
- Mitä opetussuunnitelmat avovastauksissa ovat tai eivät ole?

- Mitä opetussuunnitelmien kuvataan avovastauksissa tekevän tai millaisen toiminnan kohteita ne avovastauksissa ovat?
- Millaiseen toimintaan opetussuunnitelmat avovastauksissa liitetään?

1.2 Tutkimuksen perustelu

Suomalaisen perusopetuksen keskeiset arvot, sisällöt ja tavoitteet on kirjattu opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelman perusteet on perusopetuslain (628/1998) ja -asetuksen (852/1998) sekä perusopetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijaon määrittävän valtioneuvoston asetuksen (422/2012) ohella merkittävin koulutuksen ohjausjärjestelmän normiohjauksen keino. Uusin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja hyväksyttiin loppuvuodesta 2014 (Opetushallitus 2014a), mistä käynnistyi suomalaisen perusopetuksen viimeisin laaja reformi.

Opetussuunnitelmilla on pitkä historia, mikä näkyy kaikessa opetussuunnitelmia sekä niiden tehtäviä, tavoitteita ja roolia käsittelevässä tutkimuksessa. Käsitykset siitä, mitä opetussuunnitelmaan pitäisi sisältyä ja millä tavalla opetussuunnitelman tulisi määrittellä tai ohjata opetusta, vaihtelevat runsaasti. Opetussuunnitelmatutkimuksen kentällä on jäsenneily eri koulukuntia, ideologioita ja malleja, jotka ohjaavat opetussuunnitelmien laadintaa ja käyttämistä. Kompleksista opetussuunnitelmien tutkimisesta tekee se, että opetussuunnitelmat voivat olla sekoitus usean koulukunnan näkemyksistä sekä tuoda ilmi keskenään ristiriitaisiakin ideologioita (esim. Rokka 2011 59–60; Vitikka 2009: 78).

Opetussuunnitelman perusteet ja niiden pohjalta laaditut paikalliset opetussuunnitelmat käsitetään yleisesti tärkeimmiksi koulutuksen kehittämisen ja ohjauksen välineiksi. Toisaalta julkisessa keskustelussa opetussuunnitelmien merkitystä myös vähätellään: opetussuunnitelmien muun muassa vitsaillaan pölyntyvän opettajien kirjahyllyssä. Opetussuunnitelmille annetaan useita erilaisia merkityksiä ja tehtäviä opetukseen ja kasvatukseen liittyen. Siitä syystä ei ole yhdentekevää, millaisia käsityksiä ja mielipiteitä opetussuunnitelmia työssään toteuttavilla toimijoilla opetussuunnitelmista on. Käsitykset opetussuunnitelmista vaikuttavat siihen, miten niitä opetus- ja kasvatustyössä käytetään.

Jotta opetus varmasti uudistuisi opetussuunnitelmien linjausten mukaisesti, opetussuunnitelmien tavoitteet ja niiden saavuttamisen keinot tulisi määrittellä riittävän selkeästi. Opetussuunnitelmat ovat Suomessa perinteisesti olleet varsin ohjaavia, mutta esimerkiksi opetusmenetelmiä ei opettajien autonomian vuoksi ole koskaan tarkasti määritelty (Vitikka 2009: 32).

Eri toimijoiden riittävä yhteinen ymmärrys opetussuunnitelman merkityksestä sekä keskeisistä tavoitteista ja niiden saavuttamisen keinoista on tärkeää, sillä opetussuunnitelmasta työyhteisön sisällä tehdyt erilaiset tulkinnat vaikuttavat opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumiseen. Moninaiset tulkinnat tuottavat moninaisia käytänteitä, minkä seurauksena opetus voi tuottaa monia erilaisia oppimistuloksia. Vakiintuneiden ajattelutapojen merkitystä ei voida myöskään sivuuttaa: eri toimijoiden aiemmat käsitykset opetussuunnitelmien toimivuudesta ja vaikuttavuudesta voivat vaikuttaa myös uuden opetussuunnitelman käyttöönottoon ja käyttämiseen.

Maisterintutkielmassani tarkastelen, millä tavalla koulut ja perusopetuksen järjestäjät puhuvat opetussuunnitelmista Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttaman OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen kyselyaineiston kirjallisissa avovastauksissa. Tutkielmani on tietääkseni ensimmäinen, jossa selvitetään, mitä tai millainen nimenomaan perusopetuksen opetussuunnitelma sitä käyttäville toimijoille on. Samankaltaisia tutkimuksia on kuitenkin tehty muihin asiakirjoihin ja koulutusasteisiin liittyen: esimerkiksi Emmi Väyrynen (2014) on tutkinut, millaisia merkityksiä oppimissuunnitelma saa alakoulun opettajan puheessa. Johanna Annala ja Marita Mäkinen (2011) taas ovat tutkineet yliopiston ja ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön tulkintoja opetussuunnitelmasta ja sen kehittämisestä.

Opetussuunnitelmien toimivuuteen ja vaikuttavuuteen koulutuksen uudistamis- ja kehittämisprosesseissa ei voida täysin luottaa ilman jaettua ymmärrystä asiakirjoista. Opetussuunnitelmia koskevan ymmärryksen lisääminen hyödyttää sekä opetussuunnitelmia työssään toteuttavia että opetussuunnitelmien laadintaan osallistuvia toimijoita. Tutkielmani tuloksia voidaan käyttää opetussuunnitelmia käsittelevän keskustelun tukena. Tutkimustieto voi sitouttaa toimijoita opetussuunnitelmiin sekä auttaa eri toimijoita paremmin luonnehtimaan ja jäsentämään opetussuunnitelmien merkitystä ja roolia suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä.

Pyrin tekstissä selkeästi erittelemään, tarkoitan opetussuunnitelman perusteita, paikallisia opetussuunnitelmia vai kenties molempia. Opetussuunnitelman perusteisiin viitataan esimerkiksi perusteasiakirjana. Molempia opetussuunnitelmia tarkoittaessani käytän yleistä monikkoa opetussuunnitelmat. On huomattava, että opetussuunnitelman perusteilla ja paikallisilla opetussuunnitelmillä tarkoitan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja siitä laadittuja paikallisia opetussuunnitelmia. Luvussa 2 puhun määrittelemättömästi opetussuunnitelmasta tai opetussuunnitelmista, sillä käsitettä määriteltessä ei ole tarkoituksenmukaista tai edes mahdollista nimetä tiettyä opetussuunnitelmaa. Analyysiluvussa 5 käsittelen jälleen perusopetuksen opetussuunnitelmia, mutta avovastausten luonteen vuoksi minun on paikoin käytettävä yleisnimityksiä opetussuunnitelma ja opetussuunnitelmat.

2 OPETUSSUUNNITELMA

2.1 Opetussuunnitelman käsitteen määrittelyä

Opetussuunnitelmat ovat opetusta ja opetuksen järjestämistä ohjaavia virallisia asiakirjoja, joilla voi olla useita erilaisia tehtäviä. Yleisesti voidaan sanoa, että opetussuunnitelma on kuvaus opetuksen keskeisistä tavoitteista, sisällöistä ja toiminta-ajatuksesta (Uusikylä & Atjonen 2005: 70). Nimensä mukaisesti opetussuunnitelmat voivat olla suunnitelmia, jotka sisältävät ohjeita ja suosituksia opetuksen toteuttamiseen. Ne voivat kuitenkin olla myös sitovia asiakirjoja, jotka määrittelevät opetuksen järjestämisen normit ja velvoitteet.

Opetussuunnitelmat saavat erilaisia määrittelyjä ja tehtäviä riippuen ajasta ja paikasta, jossa ne laaditaan. Opetussuunnitelmilla tarkoitetaan muissa maissa eri asiaa kuin Suomessa, eikä opetussuunnitelma 1920-luvun suomalaisessa kansakoulussa vastaa opetussuunnitelmaa 2010-luvun peruskoulussa. Erilaisia opetussuunnitelmia laaditaan myös eri koulutusasteille ja -aloille: esi- ja perusopetuksella, lukioilla ja ammatillisilla oppilaitoksilla on kaikilla omat opetussuunnitelmansa. Huolimatta eri opetussuunnitelmien erilaisista tehtävistä ja tavoitteista meidän tulee ymmärtää, miten opetussuunnitelman käsitettä ja opetussuunnitelmia on aikaisemmissa tutkimuksissa jäsennelty. Yksiselitteisesti käsitettä ei ole mahdollista määritellä, joten yksi mahdollinen ratkaisu on määritellä opetussuunnitelma aina käyttötilanteen ja -tarkoituksen mukaan (ks. Holappa 2007: 24; Kivioja 2014: 23; Kosunen & Huusko 2002: 202).

Monista mahdollisista määrittelytavoista huolimatta opetussuunnitelmat mielletään aina tärkeimmiksi koulutuksen ohjauksen välineiksi (Vitikka 2009: 49; Rajakaltio 2011: 40). Esimerkiksi Westbury (2008) mainitsee opetussuunnitelmien olevan koulutuksen ohjauksen keskiössä kaikkialla maailmassa. Opetussuunnitelmien sisällöt, tavoitteet ja painotukset vaihtelevat maittain voimakkaasti, mutta silti niillä on kaikkialla samankaltaisia tehtäviä kansallisten koulutusjärjestelmien sisällä. (Westbury 2008: 46.) Opetussuunnitelmien keskeisimpiin tehtäviin kuuluu koulutuksen kehittäminen. Julkisen vallan käyttäminä välineinä opetussuunnitelmilla on valtavasti potentiaalia saada aikaan laajoja muutoksia, mistä syystä niiden vaikutuksia kehittämisprosesseihin ei tule vähätellä (Fullan 2016: 209).

Opetusta ohjaavilla asiakirjoilla on ollut Suomessa monta nimeä: ajasta ja kouluasteesta riippuen opetuksessa on käytetty muun muassa lukusuunnitelmia, oppiennätyksiä ja opintosuunnitelmia (Uusikylä & Atjonen 2005: 50). Opetussuunnitelman käsitettä käytettiin jo 1900-luvun alussa, mutta käyttöön se vakiintui vasta 1920-luvulla (ks. Vitikka 2009: 50; Malinen

1985: 16). Käyttöönottoa seuraavina vuosikymmeninä käsitteen tarkoitus laajentui ja muodostui hyvin epäjohdonmukaiseksi (Vitikka 2009: 50). Opetussuunnitelman käsitteen määrittely on koettu äärimmäisen hankalaksi, koska virallisina opetusta ohjaavina asiakirjoina niillä on aina samalla jokin ideologinen perusta. Kilpailevat ideologiat tuottavat erilaisia näkemyksiä opetussuunnitelman luonteesta. Siksi kaikki määrittelyt ovatkin aina enemmän määrittelijän tekemien valintojen tulos kuin yksiselitteinen totuus. (Rokka 2011: 34–36.) Vitikan (2009: 49–50) mukaan eri määrittelyille yhteistä on ainoastaan käsitys opetussuunnitelmasta keskeisimpänä asiakirjana, jossa jokin yhteisö ilmaisee koulutukseen liittyvän tahtotilansa. Käsitteen ymmärtäminen ja tarkempi määrittely siksi vaatii, että opetussuunnitelmaa tarkastellaan useista erilaisista lähtökohdista.

Opetussuunnitelmat käsitetään yleensä joko hallinnollisena tekstinä, jolloin määritelmässä korostetaan asiakirjojen ohjaavuutta ja poliittisuutta, tai didaktisena tekstinä, jolloin korostetaan asiakirjojen yhteyttä opetukseen (Rokka 2011: 36–44). Tätä jakoa tukee myös Vitikka (2009: 49–50), jonka mukaan opetussuunnitelmia voidaan kuvata toisaalta aikaan, paikkaan ja ympäröivään yhteiskuntaan sidottuna koulutusjärjestelmän ohjauksen välineenä ja toisaalta toiminnallisena opettajan työvälineenä. Suomessa opetussuunnitelmien on haluttu toimivan molemmissa rooleissa (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012: 87).

Didaktisina asiakirjoina käsitettynä opetussuunnitelmien keskiöön nostetaan opettajat ja opettajien rooli opetussuunnitelmien laatijoina ja toteuttajina. Määritelmässä korostetaan myös oppilaiden roolia opetussuunnitelmien vastaanottajina, sillä opetuksessa opettajien ajatellaan siirtävän opetussuunnitelmien sisältöjä oppilaisiin. Opetussuunnitelman voidaan siis ajatella reaalistuvan luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Tällöin opetussuunnitelman käsitteen piiriin kuuluvat opetussuunnitelma-asiakirjan lisäksi opetuksen aikana syntyneet kokemukset opetussuunnitelmasta. (Rokka 2011: 38–39.)

Hallinnollisina asiakirjoina käsitettynä opetussuunnitelmien ajatellaan määrittelevän opetuksen kansalliset tavoitteet sekä keinot, joilla tavoitteet saavutetaan. Opetussuunnitelmien ajatellaan tällöin toimivan poliittisen päätöksenteon kentällä, jolla laaditaan myös koulutusta ohjaavat lait ja asetukset. Tästä syystä opetussuunnitelmien laadinta käsitetään usein voimakkaan hierarkkisena. Hierarkkisessa laadintaprosessissa koulutusjärjestelmän eri tasoilla on tarkasti määritellyt tehtävät prosessin aikana. (Rokka 2011: 36–37.) Rokka (2011: 38) lisäksi mainitsee, että usein hallinnollisen asiakirjan odotetaan toteutuvan kaikkialla samanlaisena. Todellisuus ei kuitenkaan vastaa tavoitetta. Voimakkaastikin opetusta ohjaavaa opetussuunnitelmaa tulki-

taan paikallisesti monin eri tavoin, ja opetussuunnitelmien käytännön toteutuksen tavat vaihtelevat esimerkiksi oppilasaineksesta sekä koulun toimintakulttuurista johtuvista syistä. (Rokka 2011: 38.)

Suomessa opetussuunnitelmissa on usein tarkasti määritelty opetuksen tavoitteet ja tavoitteiden saavuttamisen keinot, oppiaineet ja tuntijako, oppimäärät ja jopa oppimisen arvioinnin periaatteet (Rokka 2011: 37), mikä tukee käsitystä opetussuunnitelmasta ensisijaisesti hallinnollisena asiakirjana. Suomalaiset opetussuunnitelmat ovat vuoden 1985 perusteista lähtien perustuneet kahden opetussuunnitelman malliin (ks. Rokka 2011: 23–26; Vitikka 2009 63–65; Salminen & Annevirta 2014: 334), mikä on tehnyt opetussuunnitelmien laadinnasta selkeän hierarkkista: opetussuunnitelman perusteilla ohjataan paikallisten opetussuunnitelmien laadintaa. Keskusjohtoisesti laadituissa opetussuunnitelman perusteissa korostetaan valtakunnallisia koulutuspoliittisia ja pedagogisia tavoitteita, kun taas hallinnon alemmilla tasoilla sekä paikallisissa opetussuunnitelmissa painotetaan toiminnallisia ja käytännönläheisiä tavoitteita (Rokka 2011: 37).

Vaikka opetussuunnitelmat tyypillisesti käsitetään hallinnollisina tai didaktisina asiakirjoina, ne eivät missään nimessä ole ainoita mahdollisia keinoja ymmärtää opetussuunnitelmia. Vitikan (2009) mukaan opetussuunnitelmia on aiemmissa tutkimuksissa esimerkiksi jaoteltu avoimen hierarkkisesti valtakunnalliseen ja kunnalliseen opetussuunnitelmaan, opettajan opetussuunnitelmaan ja oppilaiden kokemaan opetussuunnitelmaan. Käsitteillä on viitattu opetussuunnitelman laatimisprosessiin sekä siihen, miten opetussuunnitelma koulutusjärjestelmässä etenee. Opettajan opetussuunnitelma ja oppilaiden kokema opetussuunnitelma eivät kuitenkaan ole valtakunnallisten ja kunnallisten opetussuunnitelmien tavoin kirjoitettuja asiakirjoja. Sen sijaan niillä viitataan opetussuunnitelman toteutumiseen ja siitä syntyneisiin tulkintoihin toiminnassa. (Vitikka 2009: 50.) Esimerkiksi Goodson (1995: 17) erottaa kirjoitetut opetussuunnitelmat voimakkaasti toiminnallisista ja koetuista opetussuunnitelmista. Pinar (2011) korostaa opetussuunnitelmien kokemuksellisuutta vieläkin voimakkaammin: koska jokainen oppilas on yksilö, opetussuunnitelmat saavat toiminnan ja tulkintojen myötä rajattomasti erilaisia merkityksiä. Koettu opetussuunnitelma on yhteydessä kirjoitettuun opetussuunnitelmaan, mutta maasta, alueesta, koulusta, opettajasta ja oppilaasta riippuen opetussuunnitelman voidaan ajatella tarkoittavan aina eri asiaa. (Pinar 2011: 1–2.)

Toiminnan tasolla opetussuunnitelmia on määritelty ja jaoteltu Vitikan (2009) mukaan muun muassa ideaalisen, formaalin, havaitun, operationaalisen ja kokemuksellisen opetussuun-

nitelman käsitteiden avulla. Havaittu ja operationaalinen opetussuunnitelma kuvaavat opettajien roolia opetussuunnitelman tulkitsijoina ja toteuttajina. Kokemuksellinen opetussuunnitelma taas viittaa oppilaiden rooliin opetussuunnitelman vastaanottajina. Ideaali ja formaali opetussuunnitelma kuvastavat kirjoitettuna asiakirjoina valtakunnallisesti tai paikallisesti tärkeinä pidettyjä arvoja, ideologioita, tietoja ja taitoja, joita toiminnassa tulisi korostaa. Yksinkertaisimmillaan asiakirjat voitaisiin jaotella vain viralliseen ja toiminnalliseen opetussuunnitelmaan tai formaaliin ja informaaliin opetussuunnitelmaan. Käsitteillä voidaan erotella toisistaan virallinen kirjoitettu opetussuunnitelma sekä toiminnassa syntyvät kokemukset, tulkinnat ja muut kirjoitetun opetussuunnitelman ulkopuolelle jäävät asiat. (Vitikka 2009: 51–53.) Opetussuunnitelma voidaan ymmärtää myös osana koulutusjärjestelmän toiminnan kokonaisuutta. Esimerkiksi Lehtisalo (1994) esittää opetussuunnitelman olevan kaikkien niiden keinojen ja toimenpiteiden kokonaisuus, joilla koulutuksessa pyritään saavuttamaan tiettyjä tavoitteita. Toiseksi opetussuunnitelma voidaan ymmärtää työelämän, yhteiskunnan ja kulttuurin sekä oppilaitosten ja niiden toiminnan välisenä siteenä. (Lehtisalo 1994: 87.)

Erilaisia määrittelyjä on laadittu myös opetussuunnitelmien tavoitteiden, sisältöjen ja painotusten pohjalta. Holapan (2007) mukaan opetussuunnitelmia on jaoteltu sen perusteella, korostetaanko niissä yksilön oppimiskokemuksia, yhteiskunnan kehittymistä, yrityselämän tarpeita vai oppiainekohtaista tiedon opiskelua. Painotusten pohjalta on eroteltu muun muassa oppilaskeskeisiä, yhteiskuntakeskeisiä sekä tiedonalakeskeisiä opetussuunnitelmia. (Holappa 2007: 23.) Oppilaskeskeisessä opetussuunnitelmassa korostetaan yksilöllisyyttä ja oppilaiden valintoja, yhteiskuntakeskeisessä opetussuunnitelmassa sosialisaatiota ja esimerkiksi työelämän suhdetta koulutukseen, ja tiedonalakeskeisessä opetussuunnitelmassa korostetaan oppiainejakoisuutta ja oppiaineiden sisältöjen tärkeyttä (Rokka 2011: 35).

Opetussuunnitelmien laadintaprosessin aikana asiakirjan laatijat ottavat väistämättä kantaa, mikä heidän mielestään on hyvä opetussuunnitelma. Siksi ne ovat aina arvosidonnaisia ja normatiivisia asiakirjoja. (Vitikka 2009: 83.) Opetussuunnitelmat sisältävät myös yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tärkeinä pidettyjä aineksia (esim. Vitikka & Hurmerinta 2011: 12). Opetussuunnitelmilla on koulutusjärjestelmässä sekä symbolinen että käytännöllinen merkitys. Koulutuksen arvojen, tavoitteiden ja sisältöjen ilmaiseminen asiakirjassa viestii niiden tärkeydestä, mutta samalle ne asettavat opetukselle ja sen arvioinnille sekä esimerkiksi resursoinnille selkeitä ehtoja. (Goodson 1995: 12–13.) Siksi muun muassa Rajakaltio (2011: 42–43) määrittelee opetussuunnitelman koulutusjärjestelmän keinoksi nimetä, mikä yhteiskunnassa on säilyt-

tämisen arvoista tai uudistusta tarvitsevaa. Opetussuunnitelmat voivat tällöin toimia kulttuurisen ja sosiaalisen todellisuuden uusintamisen tai uudistamisen välineinä (Vitikka 2009: 67; Rajakaltio 2011: 42–43). Kulttuurisesti tärkeinä pidetyt seikat voivat olla opetussuunnitelmissa varsin kyseenalaistamattomia. (Vitikka 2009: 67.)

Kulttuurisidonnaisina asiakirjoina opetussuunnitelmissa painotetaan ajasta ja paikasta riippuen eri asioita (Uusikylä & Atjonen, 2005: 52). Rokan (2011: 42) mukaan opetussuunnitelmiin kuitenkin heijastuu voimakkaasti myös yhteiskunnallinen, kulttuurinen ja sivistyksellinen perinne. Siksi on esitetty, ettei opetussuunnitelmaa tulisi ymmärtää käsitteenä, vaan kulttuurisesti rakentuneena tapana organisoida kasvatuksellisia käytänteitä (Holappa 2007: 23–24). Opetussuunnitelmien laadintaa nimittäin ohjaa aina kulttuurille tyypillinen opetussuunnitelmatraditio, ja uudet opetussuunnitelmat tukeutuvat eri tavoin aikaisempiin opetussuunnitelmiin. Siitä huolimatta jokainen uusi opetussuunnitelma on yksilöllinen, sen hetkisen järjestelmän tuote (Rokka 2011: 16, 42).

Oman aikansa tuotteena opetussuunnitelma kertoo, mitkä asiat koulutuksessa ovat tärkeitä ja miksi. Tällöin se samalla määrittelee virallista koulupuhetta ja vaikuttaa koulutuksen järjestämiseen. (Goodson 1995: 15–16.) Opetussuunnitelman voidaan siis sanoa edustavan hyväksytyä tapaa puhua koulutuksesta (Rajakaltio 2011: 42–43). Opetussuunnitelmia voidaan muun muassa niiden koulupuhetta määrittävän luonteen vuoksi tulkita poliittisina asiakirjoina. Opetussuunnitelmatekstissä ilmaistut asiat voidaan ymmärtää kouluissa toteutettavana ja toteutuvana koulutuspolitiikkana: asiakirjan kautta yhteiskunta ja koulutusjärjestelmä asettavat kouluille haasteita, joihin koulut pyrkivät omalla toiminnallaan vastaamaan (Rokka 2011: 44). Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen hyväksymä ja pääosin virkamiestyönä laadittu asiakirja. Siten se nauttii julkisen vallan hyväksyntää ja on koulutuspolitiikan väline, jolla julkinen valta voi ajaa haluamiaan uudistuksia. (Rokka 2011: 21.) Koulutuspolitiikka voidaan ymmärtää esimerkiksi yhteiskunnan tahtotilana, johon koulutuksen avulla halutaan pyrittävän. Opetussuunnitelman perusteet ilmentävät paitsi pitkän aikavälin vakiintuneita koulutuspoliittisia linjauksia myös perustetekstin laatimisen ajan politisoituneita ilmiöitä. (Rokka 2011: 49–50.) Esimerkiksi jo vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa näkyi uusliberalismin sekä uuden julkisjohtamisen vaikutukset, kun opetuksen järjestäjille annettiin paikallisiin opetussuunnitelmaprosesseihin runsaasti vapauksia ja koulutuksessa alettiin ottaa käyttöön erilaisia tehokkuus- ja tuloksellisuusvaatimuksia (Saari,

Tervasmäki & Värri 2017: 98–99; myös Vitikka 2009: 70). POPS 2014 -asiakirjassa on nähtävissä esimerkiksi maailmankansalaisuuden ideologia, jolla pyritään vastaamaan globalisaation ja kansallisvaltioiden ajankohtaisiin kriiseihin (Saari, Tervasmäki & Värri 2017: 99–102).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asiakirja sijoitetaan eksplisiittisesti osaksi koulutusjärjestelmän normiosaa, johon kuuluvat myös paikalliset opetussuunnitelmat ja niiden pohjalta laaditut lukuvuosisuunnitelmat. Perusteasiakirja nimetään valtakunnalliseksi määräykseksi. Paikallista opetussuunnitelmaa käsitellään perusteasiakirjassa strategisena ja pedagogisena työkaluna, jolla on merkittävä tehtävä valtakunnallisten tavoitteiden sekä paikallisesti tärkeinä pidettyjen tavoitteiden ja tehtävien ilmentämisessä ja toteuttamisessa. (POPS 2014: 9; Opetushallitus 2014a.) Perusteasiakirja muodostuu Suomessa kahdesta osasta. Yleisessä osassa määritellään opetuksen tehtävät, tavoitteet ja arvot. Lisäksi siinä kuvataan yleinen oppimiskäsitys sekä kuvaillaan haluttua toimintakulttuuria ja oppimisympäristöjä. Oppiainekohtaisessa osiossa kuvaillaan oppiaineiden keskeiset tavoitteet ja sisällöt. (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012: 84.)

Poliittisina asiakirjoina mitkään opetussuunnitelmaan kirjatusta sisällöistä ei ole syntynyt vahingossa tai satunnaisesti. Opetussuunnitelmien laatijat ymmärtävät asiakirjan merkittävyyden, ja siksi sen sisältöjen voidaan olettaa olevan kuvattu sellaisena kuin niiden halutaan käytännössä toteutuvan. Koska opetussuunnitelmat ovat Suomessa yleensä opetuksen järjestäjiä ja opettajia velvoittavia, opetussuunnitelmien taustalla olevat ideologiat, arvot ja politisoituneet sisällöt heijastuvat eri tavoin opetukseen ja oppilaisiin. (Rokka 2011: 15–16.) Myös Levin (2008) korostaa opetussuunnitelmien roolia käytännön politiikan välineinä. Koulujen käytänteet ja oppimistulokset voivat kuitenkin erota virallisen opetussuunnitelman tavoitteista niin voimakkaasti, että poliittiset opetussuunnitelmat tulee selkeästi erottaa toiminnan tasolla ilmenivistä opetussuunnitelmista. Virallisen opetussuunnitelma-asiakirjan taustalla vaikuttavat ideologiat, arvot ja tärkeiksi koetut sisällöt eivät nimittäin siirry opettajille ja oppilaille sellaisenaan, vaan koulun arkitodellisuus vaikuttaa voimakkaasti asiakirjan tulkintaan ja soveltamiseen. (Levin 2008: 15–18; ks. myös Hanhivaara 2018.)

2.2 Opetussuunnitelmamallit ja -ideologiat

Opetussuunnitelmamallilla (engl. curriculum design) tarkoitetaan opetussuunnitelman rakenteen teoreettista perustaa eli toisin sanoen kokonaisuutta, johon opetussuunnitelman eri osa-

alueet on asetettu (Vitikka 2009: 31–32). Malli on seurausta opetussuunnitelmassa tehdyistä sisällöllisistä valinnoista ja painotuksista (Vitikka & Hurmerinta 2011: 12). Opetussuunnitelmamallin avulla otetaan kantaa muun muassa opetuksen tavoitteisiin, oppimisprosessin ja tiedon luonteeseen sekä opetuksen sisältöihin, ja siksi valittu malli vaikuttaa muun muassa opettajan ja oppilaan rooliin koulussa, opetusmateriaaliin sekä arviointimenetelmiin. (Vitikka 2009: 31–32, 76–82). Opetussuunnitelmamallin avulla siis pyritään asettamaan koulujen ja opettajien työlle tietyt raamit: mitä tietoja ja taitoja koulutuksen avulla tulee edistää, mitä sisältöjä tulee opettaa ja millaisia tuloksia opetuksen tulisi tuottaa (Westbury 2008: 47–48). Kuten olen todennut, opetussuunnitelmaa on määritelty monin eri tavoin sekä kirjoitettuna ja koettuna asiakirjana että osana koulutusjärjestelmän toiminnan kokonaisuutta. On varsin ymmärrettävää, että käsitykset opetussuunnitelmasta vaikuttavat siihen, millaisia opetussuunnitelmia yhteiskunnassa laaditaan. Kuten Vitikka (2009: 84) erinomaisesti tiivistää, käsitykset opetussuunnitelmasta ohjaavat, millaisia teorioita siitä muodostetaan, ja edelleen teorioiden avulla tuotetaan kuvauksia mahdollisista opetussuunnitelmamalleista, jotka toimivat teorioiden käytännön representaatioina.

Opetussuunnitelmamallin muotoutumiseen vaikuttavat tehtyjen valintojen ja painotusten lisäksi opetussuunnitelmaideologiat, jotka ovat opetussuunnitelmia koskevia taustaoletuksia ja -käsityksiä. Ideologiat muuttuvat aina yhteiskunnan ja yhteiskunnan arvojen muuttuessa. Eri-laisten kamppailevien ideologioiden tiedostaminen on avain toimivan opetussuunnitelmamallin valintaan, sillä ideologiat vaikuttavat opetussuunnitelman suunnittelun ja laadinnan pohjalla. (Vitikka 2009: 76–82.) Yhteiskunnassa vallitsevia ideologioita voidaan tarkastella opetussuunnitelmia analysoimalla, sillä asiakirjoissa tiivistetään opetukseen ja kasvatukseen liittyviä yleisiä käsityksiä (esim. Saari, Tervasmäki & Värri 2017: 83).

Vitikan (2009) mukaan opetussuunnitelmaideologiat jaetaan yleensä neljään kategoriaan: akateemiseen, oppijakeskeiseen ja sosiaalis-rekonstruktionistiseen sekä yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologiaan. Akateeminen ideologia korostaa oppiainejakoista opetussuunnitelmaa ja tiedonalojen keskeisten sisältöjen opettamista. Oppijakeskeinen ideologia painottaa oppilaan intressejä ja tarpeita sekä yksilön persoonallista kasvua. Sosiaalis-rekonstruktionistinen ideologia tähtää yhteiskunnallisten ongelmien ja epäoikeudenmukaisuuksien ratkaisemiseen koulutuksen avulla. Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia taas pohjautuu ajatukselle, että koulutuksen tulee kasvattaa aktiivisia kansalaisia yhteiskunnan tarpeisiin. (Vitikka 2009: 77.)

Opetussuunnitelmat rakentuvat kahdesta peruselementistä, sisällöstä ja muodosta. Sisältö määrittää, mitä kouluissa opetetaan. Muodolla sen sijaan tarkoitetaan, miten kouluissa opetetaan. (Vitikka 2009: 32.) Opetussuunnitelmissa voidaan painottaa ja tarkasti määritellä joko opetuksen sisältöjä tai opetuksen menetelmiä. Painotus vaikuttaa voimakkaimmin opettajiin, jotka opetussuunnitelmia joutuvat opetuksessa käytännössä toteuttamaan. (Vitikka & Hurmerinta 2011: 15.) Sisältö on määritetty suomalaisissa opetussuunnitelmissa aina, mutta muodon tarkkaa määrittelyä on varottu, koska sen on koettu rikkovan opettajien autonomiaa. Tarkasti määritellyn muodon sijaan opetussuunnitelmissa on opetuksen toteuttamiseen, opiskelun luonteeseen ja oppimisen arviointiin liittyviä elementtejä, joilla pedagogiikkaa ohjataan. Opetussuunnitelmissa toisin sanoen otetaan kantaa tai vihjataan opetusmenetelmiin. (Vitikka 2009: 32; ks. myös. Rokka 2011: 42.) Opetussuunnitelman pitäisi pystyä lisäksi vastaamaan, miksi jokin tietty sisältö on opetettava ja miksi jotakin opetusmenetelmää tulisi käyttää. Sisällön ja muodon ei siis pitäisi olla toisistaan erillään, vaan niiden pitäisi muodostaa eheä kokonaisuus, jonka kautta opetussuunnitelma voitaisiin hahmottaa. (Vitikka 2009: 92.) Erilaiset opetussuunnitelmamallit nimittäin mahdollistavat tai sulkevat pois erilaisia toimintatapoja. (Vitikka 2009: 31–32.)

Opetussuunnitelmat muodostuvat aina monista eri osa-alueista, joten opetussuunnitelman muodostama kokonaisuus on aina sen laadinnassa mukana olleiden toimijoiden valintojen tulos. Opetussuunnitelmamallissa on keskeistä, miten ja millä perusteella asiakirjan tavoitteet ja sisällöt määritellään (Vitikka & Hurmerinta 2011: 13). Valinnoista riippuen opetussuunnitelma voi olla esimerkiksi oppiainejakoinen, teemapohjainen, jaksotettu tai prosessilähtöinen (ks. Vitikka 2009: 31). Opetussuunnitelmat sisältävät yleensä piirteitä monista erilaisista opetussuunnitelmamalleista, mistä syystä malli määrittyy asiakirjassa tehtyjen painotusten kautta (Vitikka & Hurmerinta 2011: 14). Opetussuunnitelmamalleja ei ole Suomessa ainakaan Vitikan (2009) mukaan käsitelty riittävästi. Hänen mukaansa opetussuunnitelmien sisällöllisiä osa-alueita on muutettu vailla selkeää käsitystä opetussuunnitelman muodostamasta kokonaisuudesta. Mikäli asiakirjan keskeisiä elementtejä muutetaan toisistaan riippumatta, opetussuunnitelma voi muodostua sisäisesti ristiriitaiseksi, jolloin kokonaisuus ei enää palvele asiakirjan sisällöllisiä tavoitteita. (Vitikka 2009: 31–32.) Tällainen vaara on nähdäkseni läsnä myös POPS 2014 -asiakirjassa: yleisessä osiossa painotetaan laaja-alaista osaamista ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia, mutta asiakirja sisältää silti oppiainekohtaisen osion, jossa määritellään tarkasti opetuksen sisällöt.

Opetussuunnitelmat ovat pohjautuneet Suomessa karkeasti ottaen kahteen didaktiseen malliin: saksalaiseen Lehrplan- ja yhdysvaltalaiseen curriculum-suuntaukseen. Suuntauksia voisi yksinkertaisesti kuvata ainekeskeisenä ja oppilaskeskeisenä mallina. (Rokka 2011: 39.) Lehrplan-tyylinen opetussuunnitelma voidaan liittää valtakunnalliseen koulutuksen suunnitteluun ja hierarkkiseen koulutushallintoon, sillä opetussuunnitelmassa määritellään kaikille yhteiset oppiaineet ja opetettavat sisällöt. Curriculum-mallissa taas painotetaan oppimistavoitteiden ja oppimiskokemusten suunnittelua, jolloin opetusta toteuttavilla toimijoilla on enemmän valtaa toiminnan suunnittelussa. (Rokka 2011: 39–40.) Lehrplan-mallin voidaan siis ajatella olevan yhteydessä näkemykseen opetussuunnitelmasta ensisijaisesti hallinnollisena asiakirjana. Curriculum-mallin mukaista opetussuunnitelmaa taas voitaisiin tulkita didaktisena asiakirjana.

Lehrplan-mallissa korostetaan tiedon merkitystä. Opetuksen tavoitteena on edistää tarkoin määritellyn sisällön oppimista, mistä syystä opetussuunnitelman keskiössä ovat opetettavat sisällöt. Lehrplan-tyylinen opetus pohjautuu tyypillisesti oppiainejakoiseen järjestelmään, joten opetus suunnitellaan oppiaineiden logiikan mukaisesti ja opettavien sisältöjen ehdoilla. Tästä syystä opettajalla on merkittävä rooli oppisisältöjen välittäjänä oppilaille. Oppiainejakoisen Lehrplan-opetussuunnitelma ymmärretään monesti toimintasuunnitelmaksi, joka kertoo, mitkä ovat opetuksen tavoitteet ja päämäärät ja miten ne saavutetaan. Malli on perinteisesti tuottanut opettajajohtoista opetusta, joka perustuu jäykkiin opetusmenetelmiin. (Vitikka 2009: 72–75, 84.)

Curriculum-mallisessa opetussuunnitelmassa korostetaan oppimista ja oppimisprosessia. Opetus pohjautuu tällöin oppimistavoitteisiin, jotka määritellään ja suunnitellaan opetussuunnitelmaa laatiessa etukäteen. Oppimista ohjataan sellaisten opetusmenetelmien valitsemisella, jotka tukevat tavoitteiden saavuttamista. Curriculum-mallissa myös tavoitteiden saavuttamisen arvioinnille asetetaan suuri arvo. Koska mallissa korostetaan oppilaiden kokemuksia ja kokonaisvaltaista kehittymistä, curriculum-tyylinen opetussuunnitelma pyritään sitomaan oppilaan elämään ja kasvamiseen ylipäänsä. Opetussuunnitelmaan voidaan tällöin ymmärtää sisältyvän kaikki koulun sisällä ja ulkopuolella tapahtuvat oppimisen ilmiöt. (Vitikka 2009: 72–75, 84.) Opetussuunnitelmaa ei voida tällöin ymmärtää yksiselitteisenä toimintasuunnitelmana.

Lehrplan- ja curriculum-koulukuntien välinen kamppailu on pitkäaikaisin opetussuunnitelmia koskeva kiista Suomessa. Koulukuntien väliset erot ovat näkyneet kamppailuna oppiainejakoisen ja oppilaslähtöisen opetuksen sekä ainejakoisen ja eheytyneen opetussuunnitelman välillä. Suomessa ei ole tehty jyrkkää käsitteellistä eroa curriculum- ja Lehrplan-suuntausten

välille, vaan opetussuunnitelmien laadinnassa pyrkimyksenä on ollut niiden yhteensovittaminen. Suomalaiset opetussuunnitelmat ovatkin usein olleet kompromissi kahdesta mallista, kun opetussuunnitelmissa on tavoiteltu tasapainoa hallinnollisen ja pedagogisen suunnittelun välillä. (Vitikka 2009: 74–75.) Opetussuunnitelmat ovat esimerkiksi aina olleet oppiainejakoisia, mutta niihin on silti sisällytetty yleinen osio, jossa kuvataan koulutuksen yleiset valtakunnalliset arvot ja tavoitteet sekä opetuksen toteuttamisen keskeiset periaatteet (Vitikka 2009: 74–75; ks. myös Pietarinen, Pyhälto & Soini 2016: 23). Kahden suuntauksen vaikutukset näkyvät opetussuunnitelmissa yhä voimakkaasti (esim. Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012).

Oppiainejakoisuus on kuulunut suomalaiseen koulutukseen jo kansakoululaitoksen perustamisesta lähtien, mutta sitä on kritisoitu voimakkaasti peruskoulun kehittämisen eri vaiheissa. Oppiainejakoisen opetuksen on koettu olevan liian tietovaltaista ja systemaattista, mistä syystä opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi on haluttu asettaa oppiaineiden sijasta oppilaat. Nykyisin oppilaslähtöisen oppimisen perustellaan olevan motivoivampaa ja siten tehokkaampaa, jos opetettavat asiat valittaisiin ja liitettäisiin yhteen oppilaiden omien havaintojen ja kehitystason mukaisesti. Ainejakoisuutta puolustavat taas kokevat, että opetettava aines pirstaloituu, jos se irrotetaan aineen omasta kontekstista. (Vitikka 2009: 56–57; myös Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012: 89–90.)

Curriculum-suuntaus on muodostunut Suomessa ajan myötä yhä voimakkaammaksi, mikä on vaikuttanut opetussuunnitelmien muodostumiseen (Vitikka 2009: 260). Trendinä opetussuunnitelmien laatimisessa on Suomessa ollut, että oppiaineiden integraation tarve koetaan jokaisen uuden opetussuunnitelman kohdalla voimakkaampana (Vitikka 2009: 260). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei ole poikkeus: asiakirjassa on jälleen pyritty voimakkaampaan oppiaineiden integraatioon, minkä lisäksi koulun ulkopuolinen maailma ja informaali oppiminen on haluttu huomioida formaalissa opetuksessa (Krokfors 2017: 250–251).

POPS 2014 -asiakirja on edelleen selkeästi jaettu opetusta ja kasvatusta ohjaavia tavoitteita ja periaatteita kuvaavaan yleiseen osioon sekä vuosiluokka- ja oppiainekohtaiseen osioon, mutta oppiaineiden integraatio tulee asiakirjassa esille monin tavoin. Paikallista opetussuunnitelmaa laadittaessa opetuksen järjestäjillä on esimerkiksi vapaus päättää, järjestetäänkö opetus pääosin ainejakoisena vai toteutetaanko opetus eheytyttynä. Myös opetussuunnitelman vuosiluokkakohtainen osio voidaan laatia eheytyttynä. Uudessa perusteasiakirjassa on lisäksi normitettu monialaiset oppimiskokonaisuudet, joita opetuksen järjestäjät ovat velvollisia järjestä-

mään lukuvuosittain. Lisäksi niin kutsuttua laaja-alaista osaamista tulee rakentaa kaikissa oppiaineissa niiden sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen, eli laaja-alaisen osaamisen eri osa-alueiden oppimista voidaan edistää oppiaineintegraation avulla. Monialaiset oppimiskokonaisuudet onkin opetussuunnitelman perusteissa sidottu laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen. (POPS 2014: 10, 20, 31–33.)

2.3 Opetussuunnitelman perusteet ja paikalliset opetussuunnitelmat

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on osa koulutuksen ohjausjärjestelmän normiosaa. Normiosan muodostavat perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset, opetussuunnitelman perusteet sekä paikalliset opetussuunnitelmat ja niiden pohjalta laaditut lukuvuosisuunnitelmat. Perusteasiakirja laaditaan edellä mainittujen asetusten pohjalta ja on siten Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritetään, mitä suomalaisten koulujen opetukseen sisältyy ja mitkä ovat järjestettävän koulutuksen keskeisimmät tavoitteet. Opetussuunnitelman perusteet, paikalliset opetussuunnitelmat ja niiden pohjalta edelleen laaditut lukuvuosisuunnitelmat ohjaavat kaikkea Suomessa järjestettävää koulutusta. (POPS 2014.)

Uusin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja hyväksyttiin loppuvuodesta 2014, ja asiakirja määrättiin otettavaksi käyttöön portaittain 1.8.2016 lähtien (Opetushallitus 2014a). POPS 2014 -asiakirjan keskeisin tehtävä on antaa vahva yhteinen perusta paikallisille opetussuunnitelmille, jotta se siten edistäisi opetuksen ja oppilaiden oikeuksien yhdenvertaista toteutumista. Asiakirjan valmisteluprosessissa lähtökohtana on ollut muun muassa opetusta ja oppimista koskevan uuden tiedon sekä perusopetuksen nykyisten vahvuuksien hyödyntäminen. Erityisesti uudistuksessa on huomioitu ”oppilaiden kasvun, oppimisen ja osaamisen tukeminen muuttuvassa yhteiskunnassa ja tästä muutoksesta nouseva tarve toimintakulttuurin ja pedagogiikan kehittämiseen.” (Opetushallitus 2014b.)

Paikallisten opetussuunnitelmien laatiminen perusteasiakirjan pohjalta ei ole ongelmantonta. Esimerkiksi Rokka (2011) mainitsee opetussuunnitelman perusteiden olevan usein niin laajoja, että ne siirretään paikallisiksi opetussuunnitelmiksi sellaisenaan. Perusteasiakirjan teksti saattaa siis toimia paikallisen opetussuunnitelman valmiina pohjana. (Rokka 2011: 34.) Myös POPS 2014 -asiakirja saattaa lähes 500-sivuisena asiakirjana toimia tässä tarkoituksessa.

Paikallisen opetussuunnitelman laadinta saatetaan myös kokea kokonaisuudessaan tarpeettomana lisätyönä (Rokka 2011: 14.)

Opetussuunnitelmien perusteiden päätyminen paikallisten toimijoiden tarkasteltaviksi ja käytettäviksi vaatii Suomessa lukuisia vaiheita ja usean eri hallinnon tason toimenpiteitä (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012: 87). Mitä ylemmillä toimijatasoilla opetussuunnitelman perusteita laaditaan, sitä keskitetympi ja vähemmän osallistava prosessi väistämättä on. Keskitetyssä ohjausjärjestelmässä laadittu opetussuunnitelma nähdään yleensä hallinnollisena opetuksen ohjauksen välineenä, joka on laadittu koulutusjärjestelmän ylimmillä portailla kaukana paikallisesta opetustyöstä. Mikäli asiakirjassa halutaan korostaa opetuksen paikallisesti huomioidettavia seikkoja, tulisi opetussuunnitelma laatia hajautetussa ohjausjärjestelmässä. Tällöin opetussuunnitelma voidaan todennäköisemmin käsittää opettajan työvälineenä. (Vitikka 2009: 66–67.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjan suunnittelevat ja laativat opetus- ja kulttuuriministeriön alla itsenäisenä virastona toimivan Opetushallituksen asiantuntijat, mutta laatimisprosessissa osallistetaan nykyään useita eri toimijoita ja toimijatasoja (ks. esim. Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016: 24; Vitikka 2009: 24). Laajan osallistamisen vuoksi opetussuunnitelman perusteet on moniääninen asiakirja – kompromissi useiden erilaisten tavoitteiden, teorioiden, ideologioiden ja oppiaineiden välillä (esim. Vitikka 2009: 24). POPS 2014 -asiakirjan laadinta aloitettiin elokuussa 2012 laajana ja avoimena yhteistyöprosessina, johon osallistui opetuksen järjestäjien, koulujen sekä monien muiden sidosryhmien edustajia. Lisäksi työlle asetettiin useita eri asiantuntijatahoja edustava ohjausryhmä. Perusteiden luonnokset olivat prosessin aikana avoimesti yleisön luettavana ja kommentoitavana. (Opetushallitus 2014b.) Vaikka Opetushallituksen asiantuntijat ovat pyrkineet aktiivisesti osallistamaan eri toimijoita laadintaprosessiin, Pietarisen, Pyhältön ja Soinin (2016: 24) mukaan reformeille on edelleen tyypillistä, että ne toteutetaan hierarkkisesti alkaen hallinnon ylemmiltä tasoilta ja liikkuen kohti alempia toimijatasoja.

Myös Kiviojan (2014) mukaan opetussuunnitelman perusteet tuottavat yhteistyöstä ja osallistamisesta huolimatta voimakkaan hierarkkisen laadintaprosessin. Hierarkkisuus näkyy erityisesti asiakirjasta tehdyissä tulkinnoissa. Kaikki opetussuunnitelman perusteiden laadintaan osallistuvat toimijat tulkitsevat asiakirjaa prosessin aikana eri tavoin. Perusteasiakirjan ja laadintaprosessin aikana tehtyjen tulkintojen pohjalta opetuksen järjestäjät tuottavat paikalliset opetussuunnitelmansa. Tämän jälkeen opettajat tekevät paikallisesta opetussuunnitelmasta

vielä omat tulkintansa käytännön opetuksen tueksi. (Kivioja 2014: 23–24.) Paikallisen opetus suunnitelman lisäksi uusia tulkintoja muodostetaan mahdollisista koulukohtaisista opetussuunnitelmista (ks. Rokka 2011: 14). Paikallisesti voidaan nimittäin päättää, laaditaanko opetussuunnitelma kunta- vai koulukohtaisesti vai seutukunnallisena yhteistyönä. Toisin sanoen opetuksen järjestäjät voivat päättää, toteuttavatko kaikki kunnan tai seudun koulut samaa opetussuunnitelmaa vai määrittelevätkö koulut omat paikalliset tavoitteensa (POPS 2014: 10; Vitikka 2009: 66). Tulkintojen moninaisuuden vuoksi opetussuunnitelmia onkin kuvattu keskusteluksi: tulkitessaan opetussuunnitelmien sisältöjä ja tavoitteita opettajat ja muut toimijat ovat vuoropuhelussa asiakirjan tekstin sekä toistensa kanssa. Keskustelun seurauksena opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteita omaksutaan omaan käyttöön. Keskustelu jatkuu myöhemmin opetuskäytännöissä ja oppilaiden kanssa. (Pinar 2011: 5–6.) Monivaiheisten ja hierarkkisten laadintaprosessien tuloksena opetussuunnitelmista syntyy mahdollisesti valtava määrä erilaisia tulkintoja.

Suomessa on pitkään ollut käytössä kahden opetussuunnitelman malli (Salminen & Annevirta 2014: 334), ja opetussuunnitelmien rakenne on pysynyt samanlaisena vuosikymmeniä (Rokka 2011: 15; myös Vitikka 2009: 23). Vaikka opetussuunnitelmat ovat muodoltaan, rakenteeltaan ja tekstityyliltään samanlaiset, niillä on erilaisia koulutuksen ohjaamiseen liittyviä tehtäviä (Salminen & Annevirta 2014: 334). Suomessa opetussuunnitelmajärjestelmän toimintaa ohjaa kolme periaatetta. Ensiksi koulutuksen keskeiset tavoitteet asetetaan perusopetusta koskevien lakien ja asetusten sekä opetussuunnitelman perusteiden avulla. Toiseksi paikallinen opetussuunnitelma toimii tärkeänä ohjaavana dokumenttina opetuksen järjestäjille, joilla on autonomia koulutuksen tarjoamisen ja järjestämisen kysymysten suhteen. Kolmanneksi opettajien ammattitaitoa arvostetaan ja opettajia hyödynnetään paikallisten opetussuunnitelmien laadinnassa. (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012: 84.)

Opetussuunnitelman kolmea periaatetta täydentävät opetussuunnitelmille Suomessa määritellyt keskeiset tehtävät. Vitikan, Krokforsin ja Hurmerinnan (2012) mukaan myös tehtäviä on kolmenlaisia: Ensiksi opetussuunnitelmien käsitetään hallinnollisina dokumentteina olevan keskeinen osa koulutuksen ohjausjärjestelmää. Toiseksi niiden avulla pyritään siirtämään eteenpäin kulttuuriperintöä sekä yhteiskunnassa tärkeiksi koettuja tietoja ja taitoja. Kolmanneksi opetussuunnitelmien odotetaan toimivan tiiviisti opettajan työn tukena. (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012: 87.) Opetussuunnitelmien avulla pyritään Suomessa esimerkiksi opettajien pedagogisen ajattelun kehittämiseen ja parempien pedagogisten mallien laatimiseen (Vitikka 2009: 68–69). On mielenkiintoista, että suomalaisessa koulutusjärjestelmässä asetetaan

yhtä paljon painoarvoa kansalliselle ja paikalliselle opetussuunnitelmalle, opetuksen järjestäjille ja opettajille sekä hallinnolliselle ja pedagogiselle ohjaukselle ja suunnittelulle. Opetussuunnitelmajärjestelmä vaikuttaa lähes dualistiselta. Lisäksi järjestelmä tavoittelee aktiivisesti erilaisten suuntausten ja näkökulmien yhteensovittamista.

2.4 Opetussuunnitelmien ohjaavuus

Suomessa opetussuunnitelmia koskeva keskustelu tiivistyy yleensä kahteen ilmiöön: koulutukselliseen tasa-arvoon ja opettajien autonomiaan. Opettajien autonomia suomalaisessa koulutusjärjestelmässä perustuu luottamukseen ammattitaidosta (esim. Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016: 23). Opettajilta on jo 1970-luvun lopusta saakka vaadittu korkeakoulutusta, mikä on nostanut ammatin arvostusta (esim. Niemi 2012: 24–27, 29, 35–36). Ammattitaitoiset opettajat ovat vastuussa kaikesta opetukseen, oppimiseen ja opetussuunnitelmaan liittyvästä suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Opettajat saavat siis esimerkiksi valita opetusmenetelmät ja arviointimateriaalit haluamallaan tavalla. (Krokkfors 2017: 260.) Opettajien kuitenkin oletetaan ja jopa edellytetään aktiivisesti osallistuvan keskusteluihin opetuksen sisällöistä, menetelmistä ja tavoitteista (ks. Niemi 2012: 35). Opettajat myös osallistuvat paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön (Krokkfors 2017: 260).

Tasa-arvo puolestaan on historiallisesti suomalaisen koulutusjärjestelmän tärkein tavoite, jota on korostettu aina peruskoulun perustamisesta lähtien (ks. esim. Niemi 2012: 21–22; myös Vitikka 2009: 68–69). Tasa-arvon ideaali kumpuaa ajatuksesta, ettei Suomen kaltaisessa pienessä valtiossa ole varaa jättää ketään kansalaisista kouluttamatta (esim. Pietarinen, Pyhältö & Soini 2012: 23). Koulutuksellisen tasa-arvon on ajateltu olevan jopa yksi keskeisimmistä syistä suomalaisen yhteiskunnan menestymiselle ja kansalaisten keskinäiselle tasa-arvolle (Siekinen 2017: 14). Koulutuksen tehtävä tasa-arvoisuuden edistäjänä mainitaan perusopetuslaissa (628/1998), ja tasa-arvo nostetaan myös opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen ohjausjärjestelmän tärkeimmäksi tehtäväksi (POPS 2014: 9).

Opetussuunnitelmakeskusteluun opettajien autonomia ja koulutuksellinen tasa-arvo nousevat, kun puhutaan opetussuunnitelmien ohjaavuudesta. Kuten todettu, Suomessa on pitkään keskusteltu esimerkiksi oppiainejakoisuuden ja oppiaineiden integraation välisestä rajanvedosta (ks. Vitikka 2009: 56). Toinen keskeinen debatin kohde on opetussuunnitelman ohjaavuus ja sitovuus, jonka aste on muuttunut kausittain (ks. Niemi 2012: 28–29; Mølsted 2015: 444;

Vitikka 2009). Opetussuunnitelmien perusteet ovat normiohjauksen välineitä, mutta opetus-suunnitelmauudistuksissa opetuksen järjestäjille on annettu sykleittäin enemmän ja vähemmän vapauksia paikallisen opetussuunnitelman laadintaprosessiin ja toiminnan suunnitteluun. Ohjaavuuden asteeseen on vaikuttanut voimakkaasti poliittinen ilmapiiri. (Vitikka 2009: 23, 56.) Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa paikallisiin opetussuunnitelmaprosesseihin annettiin runsaasti vapauksia, mutta vuoden 2004 uudistuksessa siirryttiin takaisin tiukempaan kansalliseen ohjaukseen (Vitikka 2009: 70). Vuoden 2014 opetussuunnitelmareformissa on siirrytty ainakin joiltain osin taas kohti opetuksen järjestäjien laajempaa autonomiaa: POPS 2014 -asiakirjassa on määritelty tarkasti esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden sisällöt ja tavoitteet, mutta paikallisen tason päätettäväksi jätetään, miten laaja-alaisuutta käytännössä toteutetaan ja arvioidaan (POPS 2014). Vaikka ohjaavuuden aste on eri aikoina vaihdellut, ovat opetussuunnitelmien toteutumisen arvioinnin vaatimukset jatkuvasti kiristyneet (ks. Mølsted 2015: 445).

Koulutuksellisen tasa-arvon turvaamisen vuoksi perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat Suomessa perinteisesti olleet voimakkaan ohjaavia asiakirjoja. Opetussuunnitelmien avulla on pyritty antamaan selkeät ohjeet koko maahan, joten asiakirjat ovat muodostuneet yksityiskoh- taisiksi ja tarkkasanaanaisiksi. Niissä on pyritty lausumaan julki kaikki opetuksen toteuttamiseen liittyvät sisällöt, jotta ne toimisivat pätevänä hallinnollisena ja juridisena perusteluna toiminnalle. Opetussuunnitelmat onkin kenties siitä syystä suunniteltu keskitetysti koulutuksen oh- jausjärjestelmän ylemmillä tasoilla, jolloin kouluille ja opettajille annettuja vapauksia laatia paikallisia opetussuunnitelmia on karsittu. (Vitikka 2009: 68–70.)

Tiukasti ohjaava opetussuunnitelma, jossa määritellään tarkasti opetuksen tavoitteet, si- sällöt ja menetelmät, koetaan siis koulutuksellista ja alueellista tasa-arvoa edistäväksi. Normit- tavien opetussuunnitelmien kuitenkin voidaan kritisoida siitä, että ne kaventavat opetuksen järjes- täjien ja opettajien autonomiaa. (Siekkinen 2017: 224–225.) Normittavan opetussuunnitelman voidaan ajatella muuttavan opettajien roolia opetuksen suunnittelijoista opetussuunnitelman to- teuttajiksi. Väljää opetussuunnitelmaa voidaan kiittää ja kritisoida käytännössä päinvastaisista syistä. Väljät opetussuunnitelman perusteet on toisaalta koettu myös vaikeaksi käyttää (ks. Vi- tikka 2009: 69–70). Opetussuunnitelmia laativat tahot joutuvat siis jatkuvasti olemaan kahden tulen välissä. Tiukan normatiivisen opetussuunnitelman koetaan kaventavan opettajien auton- omiaa mutta edistävän koulutuksellista tasa-arvoa. Ohjaavuudeltaan väljä opetussuunnitelma sen sijaan vahvistaa luottamusta opettajia kohtaan, mutta se koetaan vaikeaksi käyttää ja sen kriti- soidaan aiheuttavan alueellisia eroja.

2.5 Opetussuunnitelma kehittämisen välineenä

Koulutusta suunniteltaessa on otettava kantaa, millaisia tietoja ja taitoja kouluissa tulee opettaa ja millaisia kansalaisia koulujen tulee kasvattaa. Siksi opetussuunnitelmat samalla kuvailevat, millaiseen yhteiskuntaan koulutusjärjestelmä oppilaita valmistaa. Koulutusjärjestelmään kohdistuu kuitenkin jatkuvasti uusia globaaleja, kansallisia ja paikallisia muutos- ja uudistuspainetta. Painetta muutokseen aiheuttavat sekä koulutusjärjestelmän sisäiset ilmiöt että muilla yhteiskunnan alueilla kuten työelämässä tai teknologiassa tapahtuvat murrokset. Peruskoulu on siten vaikeassa tilanteessa: sen pitäisi samanaikaisesti sekä pysyä mukana muutoksissa että ennakoita niitä. (Vitikka 2009: 25–26.)

Muutosten ennakoitavuuden vuoksi koulutuksen kehittäminen Suomessa pohjautuu Vitikan (2009: 23–24) mukaan tällä hetkellä visioihin tulevaisuudesta. Uudistamista tapahtuukin samanaikaisesti usealla koulutusasteella: ammatillisen koulutuksen reformi on jo meneillään, suurta lukiouudistusta suunnitellaan parhaillaan, opettajankoulutusta muutetaan vastaamaan uudenlaisen opettajuuden haasteisiin ja uudet esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on juuri otettu käyttöön. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 -asiakirjassa visio tulevaisuuden peruskoulusta on osittain sisäänrakennettuna: uudistusten taustalla vaikuttaa voimakkaasti muun muassa käsitys oppimisesta 2030-luvulla (esim. Airaksinen, Halinen & Linturi 2016). Lisäksi ennen ja jälkeen opetussuunnitelmauudistuksen on tehty laajoja selvityksiä esimerkiksi tulevaisuuden perusopetuksen uudistamisen valtakunnallisista tavoitteista (Opetus- ja kulttuuriministeriö = OKM 2010) sekä tulevaisuuden peruskoulusta, joka kykenisi vastaamaan nykyajan haasteisiin (Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015).

Peruskoulun on aiemmin kritisoitu jääneen jälkeen yhteiskunnan muutosvauhdista, ja myös koulutusjärjestelmän kykyä vastata uusiin haasteisiin on epäilty (Vitikka 2009: 25–26). Opetussuunnitelmareformit ovat koulutusjärjestelmän tärkein keino kehittää peruskoulua vastaamaan koulutuksellisiin ja yhteiskunnallisiin muospaineisiin ja -haasteisiin. Vitikka (2009: 24–26) kuvaileekin opetussuunnitelman perusteita koulutuksen kehittämisen reunaehdoksi ja mainitsee asiakirjan vaikuttavan voimakkaasti haluttujen muutosten ja uudistusten käytäntöön saattamiseen. Pietarinen, Pyhältö ja Soini (2016) mainitsevat lisäksi, että opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laadittujen paikallisten opetussuunnitelmien toimivuutta voidaan pitää eräänä koulutuksen kehittämisen mittarina. Uudistamisen onnistumisen mittarina voidaan siis pitää opetussuunnitelmien perusteiden kykyä tuottaa toimivia paikallisia opetussuunnitelmia. Paikallisten opetussuunnitelmien ja niiden pohjalta laadittujen vuosisuunnitelmien merkitystä

voidaan uudistamistyössä korostaa myös siksi, että Suomessa annetaan suurta painoarvoa koulutuksen järjestäjien ja opettajien luottamukselle ja autonomialle. (Pietarinen, Pyhälto & Soini 2016: 24.)

Opetussuunnitelmien perusteet voivat joko rajoittaa tai antaa vapauksia paikallisen opetussuunnitelman laadintaan (Mølstad 2015: 446; Vitikka 2009: 66–67), mikä luonnollisesti vaikuttaa paikallisen opetussuunnitelman laadintaprosessiin. Paikallisen opetussuunnitelman avulla voidaan joko syventää ja kehittää opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä tai ainoastaan toteuttaa perusteasiakirjaa paikallisen tulkinnan mukaisesti (Mølstad 2015: 446). Suomessa periaatteena on, että perusteasiakirjaa tulkitaan, kehitetään ja täsmennetään paikallisesti opetussuunnitelmaprosessin aikana.

Opetussuunnitelmien toivotaan tukevan opettajien työtä, ja niiden oletetaan olevan opettajien käytännön työkalu opetusta suunniteltaessa ja toteuttaessa. Hyvin usein tämän roolin kuitenkin täyttävät oppikirjat. (Vitikka 2009: 28.) Oppikirjoilla on aina ollut suomalaisissa kouluissa erittäin vahva rooli, ja esimerkiksi äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksessa oppikirjojen on todettu vaikuttavan voimakkaasti esimerkiksi opetuksen tavoitteiden asettamiseen. (Luukka ym. 2008: 64–72.) On havaittu, etteivät opettajat koe opetussuunnitelmien toimivan käytännön työkaluna oppikirjojen tavoin. Sen sijaan opetussuunnitelmat nähdään ylhäältä annettuina normiasiakirjoina, jotka jopa rajoittavat opetustyötä. (Vitikka 2009: 28.) Rokan (2011: 14) mukaan osa opettajista suhtautuu kriittisesti opetussuunnitelmauudistuksiin, eivätkä kaikki opettajat välttämättä edes tutustu opetussuunnitelma-asiakirjaan työssään. Suomessa onkin keskusteltu myös koulujen ja opettajien kyvystä ja haluttomuudesta uudistua (Pietarinen, Pyhälto & Soini 2016: 24).

Vitikan (2009) mukaan negatiivinen suhtautuminen opetussuunnitelmiin voi johtua ainakin kahdesta syystä: ensiksi opetussuunnitelmat laaditaan yleensä koulutusjärjestelmän yleisillä tasoilla liian kaukana opettajista, ja toiseksi asiakirjojen koetaan erottelevan heikosti opetussuunnitelmien käyttäjät ja vastaanottajat eli opettajat ja oppilaat. Opetussuunnitelmissa usein kuvataan oppimistavoitteita ja oppimisen kannalta tärkeitä sisältöjä, mutta unohdetaan antaa opettajille tukea työtapoihin ja pedagogisiin vaihtoehtoihin liittyen. (Vitikka 2009: 28–29.) Suhtautumien opetussuunnitelmiin ei tietenkään ole ainoastaan negatiivista. On havaittu, että osa opettajista kokee opetussuunnitelmat myös vapautena ja mahdollisuutena kehittää omia opetusmenetelmiään sekä opetuksen sisältöjä. Mitä tulee toiminnan kehittämiseen opetussuunnitelman avulla, osa opettajista kokee opetussuunnitelman kertaluonteisena pyrähdyksenä ja osa taas näkee sen jatkuvana kehitysprosessina. (Rokka 2011: 14–15.)

Aiempien tutkimusten mukaan opetussuunnitelmareformien onnistumisessa keskeistä on uudistusten yhteensovittaminen vanhoihin käytänteisiin, arvoihin ja asenteisiin. Erityisen tärkeää on eri toimijoiden kokema omistajuus uudistusprosessin aikana. (Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016: 22–23.) Opetussuunnitelmauudistuksilla on merkittävä vaikutus koulutuksen kehittämisen prosesseihin, minkä vuoksi Opetushallitus on pyrkinyt kuulemaan laajaa joukkoa eri toimijoita ja sidosryhmiä uudistamisprosessin aikana. Osallistamisella on pyritty laajaan yhteisymmärrykseen ja omistajuuteen reformin sisällöistä. (Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016: 22–24.) Yhteistyön ja yhteisen tiedon tuottamisen keskeinen hyöty on uudistusten tavoitteiden ja sisältöjen selventyminen. Tällöin myös uudistusten tulokset ovat todennäköisemmin alueellisesti yhtenäisempiä. Kehittämistyössä tulee pitää jatkuvasti yllä keskustelua kehittämisen tavoitteista ja keinoista, jotta kaikille osallisille muodostuisi mahdollisimman yhtäläinen käsitys ja riittävä ymmärrys kehittämisprosessista. Keskustelu on hyödyllistä myös siksi, että se tuottaa toimijuuden ja osallisuuden kokemuksia. (Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016: 35–36.) Keskustelun hyötyjen voi olettaa pätevän opetussuunnitelmaan ylipäänsä: keskustelu opetussuunnitelmasta selventää asiakirjan sisältöjä, tavoitteita ja roolia, minkä seurauksena sen pohjalta tuetaan todennäköisemmin yhtenäisempää opetusta. Toivon, että tutkielmani toimisi osana tuota keskustelua ja lisäisi yhteistä ymmärrystä opetussuunnitelmista.

3 DISKURSSIANALYYSI

3.1 Diskurssintutkimuksen keskeiset lähtökohdat

Sosiaalinen todellisuus sekä kielen sisältämät ja välittämät merkitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa. Tämän sosiaalisesti konstruktionismiksi kutsutun näkemyksen sekä sen myötä kielenkäyttöä käsittelevien tutkimusten asema on viimeisten vuosikymmenten aikana vahvistunut niin voimakkaasti, että ilmiötä on kutsuttu kielelliseksi käännteeksi (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12, 23). Kielellisellä käännteellä viitataan myös yleisesti kielen arvon ja aseman kasvamiseen yhteiskunnassa (Pietikäinen 2000: 191), ja esimerkiksi Faircloughin (1992: 6) mukaan kielellä voidaan saada aikaan yhteiskunnallisia muutoksia. Kieli ja kielenkäyttö yhdistetäänkin siksi eksplisiittisesti valtaan: esimerkiksi Bourdieu (1991: 55) määrittelee kielen yhdeksi pääomaksi, jonka avulla valtaa tuotetaan ja ylläpidetään yhteiskunnassa.

Sosiaalinen konstruktionismi on monille eri tieteenaloille ja metodeille yhteinen teoreettinen viitekehys (Jokinen 1999: 38–41), jonka suosion myötä myös diskurssintutkimus on tutkimussuuntauksena yleistynyt (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12). Sosiaalisen konstruktionismin lisäksi diskurssintutkimus liittyy läheisesti kielen funktionaalisuutta korostavaan tutkimusperinteeseen, jossa korostetaan kielen tilanne- ja kontekstisidonnaisuutta (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12–13). Funktionaalista kielikäsitystä voi kuvailla varsin kokonaisvaltaiseksi näkemykseksi kielestä: kieltä ei katsota olevan olemassa ilman vuorovaikutusta ja sosiaalista kontekstia, jossa kieltä käytetään. Kielen ajatellaan lisäksi luovan kaikki sosiaaliset tilanteet. (Luukka 2000: 140–141.)

Funktionaalisen kielikäsitteen mukaan kielen sisältämät ja välittämät merkitykset syntyvät kielenkäyttötilanteissa ja kielenkäyttötilanteita varten. Kieli nähdään resurssina, jota hyödyntäessään kielenkäyttäjät merkityksellistävät maailmaa eri tavoin. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12–13.) Erilaisista merkityksellistämisen tavoista seuraa väistämättä keskenään kilpailevia käsityksiä todellisuudesta. Tutkimusaiheeni sijaitsee tällaisten kilpailevien käsitysten leikkauksipisteessä. Diskurssintutkimuksen keinoin pyrin jäsentämään opetus suunnitelmille annettuja merkityksiä ja tarkastelemaan perusopetuksen järjestäjien ja koulujen käsityksiä opetus suunnitelmista.

Diskurssianalyysi muodostaa tutkimukselle sekä teoreettista että metodologista viitekehystä (ks. Eskola & Suoranta 1998). Kielenkäyttöä voidaan diskurssianalyysissä tutkia monin eri tavoin ja monista eri näkökulmista. Analyysi voi olla kielitieteellisesti painottunutta tai se

voi lähestyä autenttista kielenkäyttöä laveampien tutkimuskysymysten ja näkökulmien avulla. (ks. Johnstone 2018: 3–5.) Koska diskurssintutkimus on luonteeltaan monitieteistä ja sitä hyödynnetään useilla eri tieteenaloilla, on sen yksiselitteinen määrittely käytännössä mahdotonta. (Georgakopoulou & Goutsos 2004: 179). Yksiselitteisiä eivät ole myöskään diskurssintutkimukselle keskeiset käsitteet (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 22).

Diskurssintutkimusta on määritelty esimerkiksi kielenkäytön, kirjoitettujen tekstien, puheen, keskustelun tai kokonaisten viestintätapahtumien tutkimiseksi (Luukka 2000: 133–134). Laajemmin se voidaan ymmärtää kielen merkitysneuvottelujen tutkimukseksi, jossa tarkkailaan kielenkäytön ja todellisuuden suhdetta sekä kielenkäyttöön liittyviä käytänteitä, jännitteitä ja sääntöjä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 11–13; 18). Koska kielenkäyttö on aina sosiaalista toimintaa, diskurssintutkimuksessa tarkastellaan samalla kielenkäytön kontekstia eli muun muassa tilannetta, aikaa ja paikkaa (Georgakopoulou & Goutsos 2004: 22; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 11). Sosiaalisen konstruktionismin mukaan yksilöt kieltä käyttäessään uusintavat tai muuttavat kielenkäytön kontekstina toimivaa sosiokulttuurista tilaa. Siksi diskurssintutkimus on samalla tutkimusta siitä, miten kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta. (Suoninen 1999: 19.)

Diskurssintutkimuksen taustaoletukset siis ovat, että sosiaalinen todellisuus rakentuu vuorovaikutuksessa, ja että kieli funktionaalisenä resurssina saa eri merkityksiä eri tilanteissa. Kielenkäyttöä voidaan näiden oletusten pohjalta tutkia tietoisena ja aktiivisena toimintana: diskurssintutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, mitä kielenkäyttäjät tekevät kielellä ja miten asioita merkityksellistetään tai tehdään ymmärrettäviksi kielen avulla (ks. Suoninen 1999: 17–19). Kieltä ja kielenkäyttöä ei siis tutkita perinteisen kielitieteellisen tutkimuksen tavoin systeeminä. Sen sijaan diskurssintutkimuksessa tarkastellaan, mitä kielenkäytössä oikeastaan tapahtuu, kun yksilöt hyödyntävät kieltä erilaisissa tarkoituksissa. (Johnstone 2018: 2.) Tämä tapahtuu tarkkailemalla muun muassa kielivalintoja ja niiden rajoituksia sekä kielivalintojen yhteyttä sosiaalisiin käytänteisiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 41).

Luukan (2000) mukaan diskurssintutkimus voidaan jakaa neljään laajempaan suuntaukseen: tekstuaaliseen, kognitiiviseen, interaktionaaliseen ja konstruktionistiseen diskurssintutkimukseen. Näistä kaksi ensimmäistä pohjaa formalistiseen ja kaksi jälkimmäistä funktionaaliseen kielikäsitteeseen. Funktionaalisen kielitieteen mukaan kielen luonteeseen kuuluu variaatio ja monitulkintaisuus. Yksi ilmaus voi siis saada useita merkityksiä ja funktioita, ja kieli on aina vahvasti sidoksissa kontekstiin. (Luukka 2000: 138–139, 143–144.)

Diskurssintutkimuksen konstruktionistisissa suuntauksissa, kuten kriittisessä diskurssintutkimuksessa, painotetaan kielenkäytön kontekstin merkitystä ja se käsitetään laajemmaksi kuin muissa suuntauksissa. Kielen nähdään olevan yhteydessä yhteisöihin, joissa kieltä käytetään, jolloin tutkimuksen kohteena on kielenkäyttö tiettyjen yhteisöjen ja kulttuurien sisällä. Kielenkäytön uskotaan kuvaavan yhteisöjä ja niille ominaisia tapoja rakentaa maailmaa, koska yhteisöllä on yhteisiä tietoja, uskomuksia ja arvoja, jotka vaikuttavat yhteisten puhetapojen ja normien syntymiseen. (Luukka 2000: 151–152.) Ajattelen tässä tutkielmassa koulutusjärjestelmän eri toimijoiden ja perusopetuksen parissa työskentelevien olevan yhteisö, jolla on jaettu tietoja, uskomuksia ja arvoja opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmia käsittelevä kielenkäyttö yhteisön sisällä vaikuttaa siihen, miten opetussuunnitelma ymmärretään ja miten siihen suhtaudutaan. Samalla kielenkäyttö rakentaa kyseistä yhteisöä joko uusintamalla tai uudistamalla opetussuunnitelmia koskevia käsityksiä.

Konstruktionistisissa suuntauksissa kielenkäytössä syntyneiden merkitysten katsotaan olevan yhteydessä toisiin teksteihin ja puheisiin, eli merkitysten ajatellaan liikkuvan tilanteesta toiseen (ks. Juhila 1999: 162–163). Kyse on oikeastaan diskurssien intertekstuaalisuudesta: vaikiintuneet kielenkäytön tavat muokkaavat uusien diskurssien syntymistä sekä käsitystämme siitä, millä tavalla asioista pitäisi puhua tulevaisuudessa. Uudet diskurssit rakentuvat sitä edeltävien diskurssien varaan, joten aiemmat kokemuksemme ja käsityksemme erilaisista asioista muokkaavat odotuksiamme siitä, miten asiaa merkityksellistetään tai tulee tulkita tulevaisuudessa. Tämän vuoksi yleiset tavat puhua erilaisista asioista säilyvät samankaltaisina myös tulevaisuudessa. (Johnstone 2018: 14–15, 179.) Vaikka vallalla olevat diskurssit voivat yhteisössä muuttua monesta eri syystä, ne muuttuvat yleensä vasta laajempien yhteiskunnallisten muutosten myötä (ks. Fairclough 1992).

Merkitykset ja merkityksellistäminen liittyvät puheakteihin eli kielenkäyttöön, jolla on jokin tavoite tai tarkoitus. Kieltä käyttäessä teemme kielellä jotain, minkä seurauksena kielelle syntyy jokin merkitys kyseisessä kontekstissa. (Georgakopoulou & Goutsos 2004: 2–3.) Kielelle annetut merkitykset ovat diskursiivisen toiminnan tulos (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 25). Merkitysten ajatellaan syntyvän kielenkäyttäjän intention, kielen systeemisen merkityksen ja kielenkäytön tulkinnan dialogisuudesta. Kielen ja kielenkäytön merkitykset muodostuvat toisin sanoen siitä, mitä kielenkäyttäjän on ollut tarkoitus sanoa, mitä käytetty kieli itsessään tarkoittaa sekä miten kielenkäyttöä tilanteessa tulkitaan. (Johnstone 2018: 25–27; myös Fairclough 2003: 10.)

Kielen merkitystä tarkkailtaessa tarkastelun kohteena on siis oikeastaan kielen sosiaalinen ulottuvuus: kielellä tuotetut merkitykset syntyvät osana kielenkäytön kontekstia ja ne tulkitaan eri tavoin kontekstista riippuen. Siksi diskurssintutkimus tutkii aina autenttista kielenkäyttöä. (Van Dijk 1997: 14–15.) Kieltä lisäksi käytetään tilanteittain monessa eri merkityksessä, ja kielen merkitykset syntyvät uudelleen jokaisessa kielenkäyttötilanteessa (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 11–13). Kieltä ei tuoteta tai tulkita tyhjiössä vaan kielenkäyttöön ja kielen saamiin merkityksiin vaikuttaa aina tilanteittain erilaiset sosiokulttuuriset tekijät ja laajempi kielenkäytön ilmapiiri (Georgakopoulou & Goutsos 2004: 42; Jokinen & Juhila 1999: 56). Kielenkäyttäjä joutuukin siksi huomioimaan kontekstin sosiaalisen luonteen eli esimerkiksi kielenkäyttötilanteen, ympäristön sekä vuorovaikutuksen muiden osapuolten tunteet ja mielipiteet. Tämä sosiaalinen konteksti säätelee, millainen kielenkäyttö on hyväksyttävää tai sallittavaa. (Van Dijk 1997: 14–15.) Siksi kielenkäyttöön liittyy aina myös valinnat: kielenkäyttäjä päättää, miten haluaa kussakin tilanteessa kieltä käyttää.

Kielenkäyttöön liittyviä valintoja voi ymmärtää esimerkiksi tarjoumien ja rajoitteiden avulla. Eri tilanteet mahdollistavat erilaisia keinoja käyttää kieltä ja tarjoavat monenlaista syötettä kielenkäytölle. Toisaalta jotkin tilanteet myös sulkevat pois tietynlaisia kielenkäytön tapoja. (Jones & Norris 2005: 5.) Kontekstin lisäksi kielenkäyttöä rajoittavat muun muassa yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön arvot, normit ja vakiintuneet tavat (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 17–18). Tarjoumat ja rajoitteet eivät määritä yksilön kielenkäyttöä suoraan, mutta aiheuttavat kielenkäytölle tiettyjä jännitteitä, joita kenties noudatetaan tai seurataan (Jones & Norris 2005: 5). Kielenkäytön ja todellisuuden suhdetta voidaan kuvailla diskurssien dynaamisuuksena: vaikka yksilö voi kielenkäytöllään vaikuttaa puheena oleviin asioihin, tilanteeseen ja vuorovaikutuksen osapuoliin, vastavuoroisesti vuorovaikutustilanne kuitenkin vaikuttaa siihen, millaista kieltä yksilön on mahdollista tai hyväksyttävää käyttää (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 49).

Kieli tarjoaa meille lukemattomia eri tapoja kuvata samaa ilmiötä, toimintaa tai henkilöä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 56–57). Toisilla toimijoilla on kuitenkin enemmän valtaa luokitella ja määrittää, millainen jokin asia on tai miten siitä tulee puhua. Sen seurauksena toisilla merkityksillä on voimakkaampi ja hyväksytympi asema yhteisössä ja yhteiskunnassa. (Jokinen 1999: 39–40.) Eri diskursseilla on toisin sanoen erilainen painoarvo, koska erilaiset merkityksellistämisen tavat luovat asiasta erilaisia kilpailevia kuvauksia (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 56–58). Kun eri toimijat kuvailevat ja määrittelevät erilaisia asioita ja ilmiöitä, he korostavat joitain sen piirteitä tai jättävät siitä jotain asioita sanomatta. Asiasta tuotettu kuvaus on tällöin valintojen tulos ja kuvaa sitä tietyistä näkökulmista (Fairclough 1997; myös. Pietikäinen &

Mäntynen 2009: 53–54.) Diskurssintutkimuksessa ollaankin siksi kiinnostuneita myös erilais-
ten merkitysten keskinäisestä painoarvosta: millaiset merkitykset edustavat vallalla olevaa nä-
kökulmaa, millaiset merkitykset ovat marginaalisia ja minkä vuoksi (Pietikäinen & Mäntynen
2009: 11–13). Tämän tutkielman kannata on esimerkiksi tärkeä huomata, että Opetushallitus ja
opetussuunnitelma-asiakirja ovat erityisiä auktoriteetteja opetussuunnitelmien määrittelemi-
sessä.

Uskon opetussuunnitelmalla olevan diskursiivista valtaa. Sen merkittävä asema suoma-
laisen koulutusjärjestelmän normiohjauksen keinona on yleisessä tiedossa, ja kaikkien oletetaan
tietävän mikä tai mitä opetussuunnitelma on. Tämä enemmän tai vähemmän paikkaansa pitävä
ymmärryksemme opetussuunnitelmasta on historiallisen ja kulttuurisen toiminnan tuote (ks.
Juhila 1999: 176–177). Opetussuunnitelma on ajan saatossa muotoutunut tarkoittamaan sitä,
mitä se meille nyt tarkoittaa, kun tietyt kuvaukset ovat alkaneet toistua. Tilanteisia opetussuun-
nitelmaa koskevia puheita ja tekstejä on runsain mitoin, joten opetussuunnitelmapuheen jatku-
vuutta ja merkitysten toistuvuutta voidaan tarkastella eri dokumenttilähteiden ja autenttisten
kielenkäyttöesimerkkien avulla. On mahdollista, että tavat puhua opetussuunnitelmista ovat
institutionalistuneet ja muotoutuneet tietynlaisiksi opetussuunnitelmien merkittävän aseman
vuoksi. Oletan, että kaikki opetussuunnitelmia käsittelevät tekstit luovat tapaa, jolla opetus-
suunnitelmista puhutaan (ks. esim. Juhila 1999: 175–176). Yksittäistä tekstiaineistoa eli koulu-
jen ja perusopetuksen järjestäjien avovastauksia tulkitsemalla voin yhdistää tilanteisen kielen-
käytön laajempaan kulttuuriseen kielenkäytön tapaan.

3.2 Kriittinen diskurssintutkimus

Kriittinen diskurssintutkimus on varsin väljä yleisnimitys kielitieteellisille tutkimuksille, joissa
pyrkimyksenä on tehdä yhteiskunnallisesti relevanttia tutkimusta. Se on monien suuntausten
summa, joita kaikkia yhdistää mielenkiinto kielen ja vallan sekä kielen ja yhteiskunnallisten
ongelmien väliseen suhteeseen. (Pietikäinen 2000: 195–196; myös Blommaert 2005: 5–6.)
Kriittisessä diskurssintutkimuksessa käsitellään yleensä kielenkäyttöön liittyviä epäkohtia, ja
analyysin avulla kielenkäytön tapoja pyritään nostamaan arvioitaviksi. Kriittinen diskurssintut-
kimus on aina myös kuvailevaa diskurssintutkimusta: analyysi tuottaa kuvauksen siitä, miten
ja millaisiin tarkoituksiin kieltä käytetään. (Johnstone 2018: 24–25.)

Kriittisessä diskurssintutkimuksessa tutkimuksen kohteena on muun diskurssintutkimuksen tavoin kielenkäyttö kontekstissaan sekä kielen ja sosiaalisten rakenteiden suhde, mutta painopiste on usein valtasuhteiden, ideologioiden ja diskurssien yhteen kietoutumisessa. Tavoitteena on tuoda analyysiin mukaan yhteiskunnallisesti ja poliittisesti relevantteja ajatuksia ja saada aikaan muutosta parempaan. (Pietikäinen 2000: 193.) Tunnetuin ja vakiintunein kriittinen suuntaus on kriittinen diskurssianalyysi eli CDA (engl. critical discourse analysis), jonka keskeisinä kehittäjinä ovat vaikuttaneet esimerkiksi Teun van Dijk sekä Norman Fairclough (Blommaert 2005: 5–6; myös Bhatia, Flowerdew & Jones 2008: 11–12). Kriittiselle diskurssianalyysille keskeisiä tutkimusaiheita ovat olleet muun muassa valtarakenteiden uusintaminen kielenkäytön avulla, poliittiset diskurssit, ideologiat sekä erilaiset laajat yhteiskunnalliset ja sosiaaliset ongelmat kuten rasismi (van Dijk 2009: 8; Bhatia, Flowerdew & Jones 2008: 11–12). Tämän tutkielman tarkoitus ei ole tarkastella CDA:n ydinalueiden mukaisesti kielenkäytön ja vallankäytön tai sosiaalisten ongelmien suhdetta. Hyödynnän kuitenkin tutkielmassani muilla tavoin kriittisiä näkökulmia, kun käsittelen opetussuunnitelmia osana koulutusjärjestelmää.

Yleiskäsitteenä kriittinen diskurssintutkimus voidaan ymmärtää diskurssintutkimuksen suuntaukseksi, jossa analyysin tuloksia yritetään tulkita relevanteista yhteiskunnallisista teemoista käsin, ja jossa analyysin poliittisuutta ja yhteiskunnallisia jännitteitä tuodaan tietoisesti esille. Analyysin kohteet nostetaan arvioitaviksi, jolloin ne ovat kyseenalaistettavissa, kritisoidtavissa tai haastettavissa. (Van Dijk 1997: 19–21.) Kriittinen diskurssintutkimus jakaa yleisen diskurssintutkimuksen keskeiset periaatteet, mutta siinä ollaan voimakkaammin kiinnostuneita erilaisista yhteiskunnallisista ongelmista ja ilmiöistä. (Solin 2012: 558.)

Erityisesti kriittisessä diskurssintutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kielenkäytön ja sosiaalisen todellisuuden dialektisesta suhteesta (esim. Fairclough 1992: 64). Kielenkäytön ajatellaan muokkaavan, rakentavan ja olevan osa kokonaisuutta, jonka yhteiskunnan rakenteet ja yksittäiset ihmiset muodostavat. Kielenkäyttö muovautuu sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti, mutta samalla kielenkäyttö muovaa sosiaalista todellisuutta ja yhteiskuntaa. Yksilöt siis toisaalta hahmottavat ja rakentavat maailmaa kielen avulla, mutta samalla yhteiskunnassa nähdään olevan erilaisia kielenkäyttöä rajoittavia tekijöitä ja rakenteita. (Pietikäinen 2000: 197–198.) Kielen poliittisuus, ideologisuus ja sosiaaliset suhteet nähdään kriittisessä diskurssintutkimuksessa kielenkäyttöä rajoittaviksi ja määrittäviksi tekijöiksi, ja siksi tarkastelun kohteeksi nostetaan kielen poliittisen ja ideologisen kontekstin vaikutukset kielenkäyttöön (Georgakopoulou & Goutsos 2004: 10–11).

Diskurssintutkimus on luonteeltaan monitieteistä, ja siitä syystä myös diskurssintutkimuksen käsitteisiin on liitetty eri tieteenaloiden erilaisia merkityksiä. Yhteiskuntatieteissä diskurssintutkimuksella viitataan kielenkäytön ideologiseen kontekstiin tai kieleen liittyvien institutionaalisten ja sosiaalisten valtarakenteiden tutkimukseen. Tällöin tutkimuksen fokus ei ole niinkään kielessä vaan kielen kautta esille tulevissa yhteiskunnallisissa rakenteissa tai ilmiöissä. Kielitieteessä diskurssintutkimuksella taas viitataan voimakkaammin autenttisten tekstien ja puheaktien tutkimiseen niiden autenttisessa kontekstissa. (Georgakopoulou & Goutsos 2004: 4–5).

Yhteiskuntatieteellisessä diskurssintutkimuksessa kielen analyysillä pyritään saamaan tietoa kieltä laajemmista yhteiskunnallisista ilmiöistä, kun taas kielitieteellisessä diskurssintutkimuksessa tutkimuskohteena on kielenkäyttö itsessään. Yhteiskuntatieteellinen tutkimus etenee yhteiskunnan rakenteista tai muista laajoista ilmiöistä kohti kieltä, kun taas kielitieteissä edetään kielestä kohti yhteiskunnan rakenteita. Kriittinen diskurssintutkimus pyrkii kuitenkin yhdistämään sekä yhteiskuntatieteellisen että kielitieteellisen diskurssintutkimuksen näkemyksiä. (Pietikäinen 2000: 192–193.)

Kriittisessä diskurssintutkimuksessa häivytetään tietoisesti objektiivisen tutkijan ihanne ja korostetaan tutkijan omaa positiota ja näkökulman valinnan relevanttiutta. Kriittisen diskurssintutkimuksen tavoitteena voi olla paitsi tarkastella, myös muuttaa tai ainakin haastaa vakiintuneita kielenkäytön tapoja eri yhteiskunnan alueilla. (Van Dijk 1997: 19–21.) Tutkija voi ottaa avoimesti kantaa tutkittavaan asiaan, jotta tutkimuksella voitaisiin tehdä näkyväksi erilaisia kielenkäyttöön liittyviä ongelmia ja samalla haastaa ja purkaa niitä (Solin 2012: 558). Kriittisen diskurssintutkimuksen tyyliin kuuluu myös refleктоiva ajattelu, eli tutkimustyön taustalla olevat kiinnostukset ja intressit tuodaan julki. Tarkoituksena on pohtia tutkijan omia taustaoletuksia ja tavoitteita sekä niitä käsitteitä, joilla tutkimus jäsentää ja kuvaa tutkimuskohdetta. (Pietikäinen 2000: 203.)

Kriittisen diskurssintutkimuksen analyysiprosessissa tekstistä tehdään lingvistinen kuvaus sekä tarkastellaan diskurssin tuottamiseen ja vastaanottamiseen liittyviä käytänteitä ja yhteiskunnallisia yhteyksiä. Analyysissa tutkitaan vuoroin kielenkäytön mikro- ja makrotasoa. Analyysiprosessin aikana tutkija rakentaa taustateorioihinsa sekä analyysissa saamiinsa tuloksiin nojaten tulkinnan siitä, miten eri tasot liittyvät toisiinsa ja tutkittavaan ilmiöön. Tuo tulkinta on tutkijan pääasiallinen tulos. (Pietikäinen 2000: 208–209.)

3.3 Diskurssintutkimuksen keskeiset käsitteet

Diskurssin käsitettä on käytetty alun perin kuvailemaan tutkimukseen valittuja tekstikokonaisuuksia kuten puheita, haastatteluita ja tekstikatkelmia. Myöhemmin käsitteen käyttö on kuitenkin laajentunut tarkoittamaan tiettyä puhetapaa, vakiintunutta merkityksellistämisen tapaa sekä tietyssä kontekstissa tapahtuvaa kielenkäyttöä. Käsitteen käytössä alettiin siis korostaa kielenkäyttöä ja sen tilanteisuutta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 23–25.) Kielitieteissä diskurssit on perinteisesti ymmärretty teksteiksi, mutta yhteiskuntatieteissä käsitettä on käytetty teoreettisemmin viittaamaan tapaan, jolla diskurssit synnyttävät, muokkaavat ja välittävät tietoa. (Luukka 2000: 134). Nykyään diskurssin käsitteellä viitataan yleisesti vakiintuneeseen tai suhteellisen jatkuvaan kielenkäytön tapaan tietyssä tilanteessa tai esimerkiksi tieteenalalla (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 25; Georgakopoulou & Goutsos 2004: 3). Diskurssin käsite kattaa toisin sanoen tuotetun tekstin lisäksi kontekstin, joka kielenkäyttöön vaikuttaa (Georgakopoulou & Goutsos 2004: 4).

Ymmärrän diskurssit Pietikäisen ja Mäntynen (2009) sekä Faircloughin (1992) tapaan kahdessa merkityksessä. Yksiköllä diskurssi he viittaavat kielenkäyttöön sosiaalisena toimintana. Diskurssi viittaa tällöin kielenkäytön makrotasoon ja siihen, kuinka kielenkäytössä näkyy yhteiskunnallisten prosessien ja sääntöjen vaikutus. Monikolla diskurssit sen sijaan viitataan suhteellisen pysyviin ja tunnistettaviin tapoihin merkityksellistää ja kuvata erilaisia asioita ja ilmiöitä. Tällöin viitataan kielenkäytön mikrotasoon eli siihen, kuinka yhteiskunnallisia ilmiöitä konkreettisesti kuvataan kielenkäytössä. Monikkoa voidaan suomen kielessä tarkentaa erityisillä määreillä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 26–28, 38–39.) Opetussuunnitelmiin liittyen voitaisiin puhua esimerkiksi yleisesti *ohjaavuusdiskurssista*. Diskurssien kielellinen määrittäminen toimii linssinä, jonka läpi tutkittavaa aihetta tarkastellaan, mutta samalla linssi rajaa muita mahdollisia näkökulmia tarkastelun ulkopuolelle (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 54). Diskurssintutkimuksessa ollaan kiinnostuneita erityisesti edellä mainittujen kielen mikro- ja makrotason risteymistä eli kielenkäytön, kontekstin ja toiminnan vaikutuksista toisiinsa ja merkitysten syntyyn (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 28, 38–39). Risteymiin voidaan viitata diskurssin kaksoiskierteenä, joka tarkoittaa, että kielenkäyttö on aina samanaikaisesti kielellistä ja sosiaalista toimintaa (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 49–50).

Käsittelen diskursseja tässä tutkielmassa Faircloughin (2003) tavoin tapana representoida erilaisia asioita ja ilmiöitä maailmassa. Kielellä kuvataan eri asioiden ominaisuuksia ja välisiä

suhteita, mutta myös tunteita, arvoja ja uskomuksia. Erilaiset diskurssit, eli erilaiset esittämisen ja merkityksellistämisen tavat, ovat tapa kuvata maailmaa tietystä näkökulmasta. Diskurssit voivat olla kuvauksia maailmasta kuten se sillä hetkellä on, mutta samalla ne voivat olla toiveita siitä, miten asioiden tulisi olla. (Fairclough 2003: 123–124.)

Koska kielenkäytön ajatellaan aina tapahtuvan konkreettisissa tilanteissa tai abstrakteissa kulttuurisissa tai yhteiskunnallisissa olosuhteissa, on konteksti noussut diskurssintutkimuksessa erityisen tärkeäksi käsitteeksi (Heikkinen 2012: 95). Kontekstilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi kielen asiayhteyttä ja vuorovaikutustilannetta (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 29), mutta diskurssintutkimuksessa sillä viitataan yleensä kaikkiin tekijöihin, jotka vaikuttavat kielen merkitysten muodostumiseen, käyttämiseen ja tulkitsemiseen (Georgakopoulou & Goutsos 2004: 3; myös Pietikäinen & Mäntynen 2009: 29–30). Konteksti on kokonaisuus, johon vaikuttavat kielenkäyttäjien identiteetti, tiedot, taidot, uskomukset, arvot ja tavoitteet sekä sosiaaliset siteet muihin kielenkäyttäjiin, yhteisöihin ja yhteiskuntaan (Georgakopoulou & Goutsos 2004: 17).

Laajasti konteksti voidaan siis ymmärtää kaikkina asioina, jotka määrittävät yksittäisiä sosiaalisia tilanteita ja niiden rakenteita. Konteksti vaikuttaa kunkin sosiaalisen tilanteen muodostumiseen ja siten myös kielenkäyttöön, mutta samoin kielenkäytöllä voidaan vaikuttaa kontekstin ominaisuuksien rakentumiseen. (Van Dijk 1997: 19–20). Kontekstit operoivat aina samanaikaisesti usealla eri tasolla. Selkein kielenkäyttöön vaikuttava konteksti on konkreettinen tilanne ja ympäristö, jossa kieltä käytetään, mutta läsnä on aina laajempia yhteiskunnallisia, historiallisia ja ideologisia konteksteja, jotka tulisi diskursseja tutkiessa ainakin tunnistaa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 31; Blommaert 2005: 46.) Erilaiset kielenkäyttöön vaikuttavat kontekstit voivat olla koosta riippuen kielenkäyttäjien hallittavissa tai hallitsemattomissa (Blommaert 2005: 40). Kontekstit eivät siksi ole staattisia, vaan ne ovat jatkuvan uudelleenmäärittelyn kohteena, kun yksilöt joko noudattavat tai rikkovat ja venyttävät kontekstin asettamia rajoitteita kielenkäytölle (Van Dijk 1997: 19–20). Kieltä tai kontekstia ei kuitenkaan voida typistää kenenkään yksittäisen ihmisen aikaansaamaksi (Blommaert 2005: 44–45).

Konteksti nostetaan erityisen vahvasti esille kriittisessä diskurssintutkimuksessa, jossa tarkastelun kohteena ovat kielenkäytön ja ympäröivän yhteiskunnan risteymät. Koska tietyssä kontekstissa ihmiset ja asiat ovat tietyllä tavalla järjestyneitä, kieli tuottaa tuossa kontekstissa erilaisia rakenteita ja valtapositiioita. (Blommaert 2005: 39.) Merkitysten syntyminen kontekstissa on aina dialogista. Vuorovaikutuksen kaikki osapuolet tulkitsevat kontekstia ja kieltä, jolloin kielen välittämät merkitykset syntyvät kollektiivisesti. Dialogisuus ei kuitenkaan tarkoita,

että vuorovaikutuksen osapuolet tekisivät yhteistyötä ja ymmärtäisivät kielenkäytön ja kontekstin samalla tavalla. (Blommaert 2005: 44–45.)

Konteksti rajaa kielenkäytön mahdollista vaihtelua kussakin tilanteessa, koska yksilöt kieltä käyttäessään tulkitsevat kontekstia ja siihen sopivia kielenkäytön tapoja (van Dijk 2009: 221). Yksilöt saattavat esimerkiksi ryhmäkeskustelussa varoa paljastamasta mielipidettään, jos he ovat keskusteltavasta asiasta eri mieltä kuin muut. Kielen merkitykset syntyvät suhteessa kielenkäytön kontekstiin, joten yksilöt tulevat aina ymmärretyksi ja hyväksytyksi riippuen tavasta, jolla kielenkäyttö sopii kyseiseen kontekstiin (Blommaert 2005: 39–40). Tilanteissa, joissa tietty kielenkäytön tapa on yleisesti hyväksytympi kuin muut, on kyse diskurssien hegemoniasta (ks. Fairclough 1992: 190).

Kielenkäytön konkreettiseen aikaan, paikkaan ja olosuhteisiin sekä tilanteen osapuoliin voidaan viitata paikallisena kontekstina. Globaalilla kontekstilla taas tarkoitetaan yksittäisiä tilanteita laajempia kulttuurisia tai yhteiskunnallisia ilmiöitä. Globaalien kontekstien vaikutukset kielenkäyttöön ja tilanteeseen eivät yleensä ole selviä, vaan niitä voidaan diskurssianalyysin yhteydessä erikseen tulkita ja tuoda esille. Jotkin globaalit kontekstit eivät ole kielenkäytön tulkitsemisen kannalta relevantteja, vaikka ne voisivat kielenkäytön taustalla vaikuttaa. (Van Dijk 1997: 19–20.) Diskurssintutkijan tehtävänä on rajata ja hallita konteksteja siten, että ne ovat tutkimukselle olennaisia tai keskeisiä. Tutkijan määrittelemä ja rajaama konteksti vaikuttaa kuitenkin aina analyysin sisältöön, mikä tulee tutkimuksen teossa huomioida. (Blommaert 2005: 50–51). Tutkijan tulee olla varovainen, etteivät hänen omat ennako-oletuksensa vaikuta liian voimakkaasti kontekstien kuvaamiseen ja rajaamiseen ja siten analyysin tuloksiin.

Tämänkin tutkielman konteksti on monikerroksinen ja kompleksinen, eikä sitä voi kuvailla tyhjentävästi. Tutkielmalle relevanttia kontekstia sekä tyypillisiä opetussuunnitelmien merkityksellistämisen tapoja kuvaavat parhaiten tutkielman luvut 2.1–2.5, joissa käsittelen opetussuunnitelmateorioita sekä opetussuunnitelmille suomalaisessa peruskoulutuksessa asetettuja rooleja, arvoja ja tavoitteita. Laajasti ajateltuna tämän tutkielman konteksti kattaa muun muassa aiemmat opetussuunnitelmatutkimukset ja -teoretisoinnit, koulujen ja perusopetuksen järjestäjien käsitykset edeltävistä opetussuunnitelmista, tyypilliset suomalaiselle peruskoululle asetetut arvot ja tavoitteet sekä vastaajien yksilölliset uskomukset ja asenteet opetussuunnitelmista. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 -asiakirja vaikuttaa siitä puhumisen tapoihin. Huomionarvoista myös on, että aineisto on peräisin Karvin toteuttamasta arviointihankkeesta, johon koulut ja perusopetuksen järjestäjät ovat olleet velvollisia osallistumaan. Velvollisuus osallistua on voinut vaikuttaa positiivisesti tai negatiivisesti vastaustilanteeseen ja

siten kielenkäyttöön avovastauksissa. Koska minulla ei ole tietoja yksittäisistä vastaajista eikä vastaustilanteesta, tulkitsen avovastauksia laajemmassa opetussuunnitelmia käsittelevässä tutkimuksellisessa, institutionaaliossa ja sosiokulttuuriossa kontekstissa (tästä ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 34–35).

Eri kontekstien vaikutusta yksilöiden kielenkäyttöön voidaan tulkita kielen intertekstuaalisuutena. Intertekstuaalisuus liittyy äänen käsitteeseen, jolla voidaan viitata esimerkiksi yksilön tapaan käyttää kieltä tai yksilön kielenkäytöstä havaittaviin ulkopuolisiin vaikutteisiin (Blommaert 2005: 46). Äänellä voidaan myös tarkoittaa tapaa, jolla yksilöt tekevät itsensä ymmärretyksi tai epäonnistuvat siinä. Kun yksilöt haluavat ilmaista itseään, heillä on käytössään tilanteittain vaihtuvia diskursiivisia keinoja. (Blommaert 2005: 4–5.)

Äänet voidaan ymmärtää esimerkiksi sanoiksi, fraaseiksi ja narratiiveiksi, joita lainaamme muilta ihmisiltä, mediasta ja kaikkialta sosiokulttuuriossa kontekstista. Kielenkäytöstämme voidaan aina tunnistaa muista lähteistä olevia ääniä, eli yksilöillä ei ole täysin omaa ääntä. (Jones & Norris 2005: 5–6.) Kielenkäyttö on siksi aina moniäänistä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 122–124). Emme kuitenkaan suoraan kopioi muita ääniä, vaan muokkaamme niitä omiin tarpeisiimme ja teemme äänistä osittain omiamme. Kielenkäyttö on siis paitsi moniäänistä myös dialogista, kun äänet ovat vuoropuhelussa keskenään. (Jones & Norris 2005: 5–6.)

Intertekstuaalisuus siis tarkoittaa, että kielenkäyttö muodostuu sidoksissa muihin kielenkäyttäjiin ja vakiintuneisiin kielenkäytön tapoihin (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 122–124). Kieltä käyttäessään yksilöt lainaavat, muokkaavat ja rakentavat uudelleen sanoja ja merkityksiä, jotka ovat peräisin heidän itsensä ulkopuolelta (Blommaert 2005: 46). Tässä tutkimuksessa voitaisiin puhua oikeastaan interdiskursiivisuudesta, jolla viitataan diskurssien suhteeseen niitä edeltävien samankaltaisten diskurssien kanssa. Interdiskursiivisuudessa erityisesti erilaiset tekstien tuottamisen tavat ja tekstityypit liikkuvat diskurssista toiseen, kun tiettyjä tapoja käyttää kieltä lainataan ja muokataan uusiin konteksteihin. (Johnstone 2018: 182.) Eri diskursseille ominaiset kielenkäytön tavat voivat tällöin myös yhdistyä, luoden uusia hybridisiä diskursseja (ks. Fairclough 2003: 35). Tutkielmani aineisto on moniäänistä jo yksinään siitä syystä, että koulujen ja perusopetuksen järjestäjien vastaukset on laadittu ryhmätyönä. Yksittäisten ryhmän jäsenten äänien erotteleminen vastauksista on kuitenkin mahdotonta. Siitä syystä pyrin kiinnittämään huomiota laajempiin koulutuspoliittisiin ääniin, joita aineistosta on mahdollista tunnistaa. Esittelen ja problematisoin aineistoani tarkemmin seuraavaksi luvussa 4. Aineiston esittelyn jälkeen siirryn aineiston analyysiin (luku 5) ja lopulta tutkielmani päätäntöön (luku 6).

4 TUTKIMUSASETELMA

Tutkielmassani tarkastelen, millä tavalla koulut ja perusopetuksen järjestäjät puhuvat opetus-suunnitelmista laajan kyselyaineiston kirjallisissa avovastauksissa. Tutkimuskysymykseni ovat:

- Mistä koulut ja perusopetuksen järjestäjät OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen kyselyaineiston kirjallisissa avovastauksissa puhuvat, kun he puhuvat opetussuunnitelmista?
- Mitä opetussuunnitelmat avovastauksissa ovat tai eivät ole?
- Mitä opetussuunnitelmien kuvataan avovastauksissa tekevän tai millaisen toiminnan kohteita ne avovastauksissa ovat?
- Millaiseen toimintaan opetussuunnitelmat avovastauksissa liitetään?

Analysoin aineistoa diskurssianalyysin keinoin. Diskurssintutkimusta tehdään useilla eri tieteenaloilla, ja sen suosio on kasvanut tasaisesti sitä mukaa, kun kiinnostus kieleen ja kielenkäyttöön on eri tieteenaloilla lisääntynyt (ks. Fairclough 1992: 2; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12, 23). Diskurssintutkimuksessa tutkittavana ilmiönä on kieli ja kielenkäyttö autenttisisessa kontekstissa, minkä vuoksi kvalitatiiviset eli laadulliset tutkimusmenetelmät sopivat diskurssianalyysin tarpeisiin erinomaisesti (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 139–140). Laadullisessa tutkimusprosessissa liikutaan yksittäisistä havainnoista kohti yleistä merkitystä. Prosessin aikana tutkija havainnoi, tulkitsee ja analysoi aineistoa pyrkimyksenään selittää ilmiötä ja kuvailla sitä teoreettisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009.) Tiedonmuodostuksen prosessia voidaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuvata hermeneuttiseksi kehäksi, jossa tiedolla ei ole selkeää alku- tai loppupistettä (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 143–144). Analyysiprosessin edetessä ymmärrykseni aineistosta onkin muuttunut ja monipuolistunut, jonka seurauksena myös analyysiprosessi ja aineistosta tekemäni tulkinnat ovat muuttuneet.

Koska tutkielmani aineiston omistaa Karvi, olen kiinnittänyt erityistä huomiota tutkimuseettisiin kysymyksiin. En saa paljastaa aineistosta nousevia arviointituloksia ennen kuin OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen arviointiraportti julkaistaan alkuvuodesta 2019. Siitä syystä hyödynnän aineistoa näkökulmasta, jota arviointihankkeessa ei käsitellä. Tutkielmani erottaa OPS-arvioinnista myös analyysimetodi, sillä kyselyaineistosta ei Karvissa tehdä tällaista kielitieteellistä analyysia. Tutkimuseettisistä syistä en esittelen OPS-arvioinnin ensimmäisessä osahankkeessa kerättyjä avovastauksia yhtenäisinä vastausjoukkoina, koska tällöin

lukijalle voisi syntyä kokonaiskuvaa OPS-arvioinnin arviointituloksista ainakin joidenkin kysymysten osalta. En myöskään paljasta aineistonkeruussa käytettyjen kyselylomakkeiden kysymysten tarkkaa muotoa. Aineistoa eli koulujen ja perusopetuksen järjestäjien avovastauksia olen käsitellyt siten, että vastaajien anonymiteetti varmasti säilyy. Olen poistanut avovastauksista kaikki nimi- ja paikkatiedot sekä muut mahdollisesti vastaajia yksilöivät tiedot. Olen sitoutunut pitämään aineiston salassa eli en ole luovuttanut tai esitellyt aineistoa OPS-arvioinnin ulkopuolisille henkilöille tutkielman kirjoittamisen aikana. En ole myöskään tehnyt aineistosta ylimääräisiä kopioita. Tutkielmani valmistuttua hävitän kaikki hallussani olevat aineistot.

OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen kyselyt lähetettiin kaikille manner-Suomen esi- ja perusopetuksen järjestäjille sekä harkinnanvaraiseen näytteeseen kuuluville kouluille ja esiopetusyksiköille, joita oli opetuksen järjestäjien tavoin useita satoja. Tutkielmassani hyödynnän vain kouluilta ja perusopetuksen järjestäjiltä kerättyjen kyselyaineistojen avovastauksia, eli olen jättänyt aineistoni ulkopuolelle kaikki kyselyissä olleet asteikkokysymykset sekä kaikki esiopetusyksiköiden ja esiopetuksen järjestäjien vastaukset. Eri toimijoille lähetetyissä kyselyissä oli noin 60 kysymystä, joista avokysymyksiä oli kouluille suunnatussa kyselyssä 13 ja perusopetuksen järjestäjille suunnatussa kyselyssä 20. Analyysiprosessini aluksi olen käynyt läpi kaikki kouluille ja perusopetuksen järjestäjille suunnattujen kyselyiden avokysymykset, mutta aineistoon tutustumisen myötä olen jättänyt osan avokysymyksistä aineiston ulkopuolelle ja valinnut avovastauksia vain osasta kysymyksiä. Aineiston ulkopuolelle olen jättänyt esimerkiksi kysymykset ja vastaukset, joissa puhutaan opetussuunnitelmaprosessista tai opetussuunnitelmatyöstä. Rajaus on tehty, koska opetussuunnitelmaprosessi ja opetussuunnitelmatyö voivat tarkoittaa monta vuotta pitkää toiminnan kaarta aina opetussuunnitelman perusteiden valtakunnallisesta valmistelusta paikallisten opetussuunnitelmien laadintaan, käyttöönottoon ja seurantaan. Aineistoon olen sisällyttänyt siis ainoastaan vastaukset, joissa puhutaan selvästi opetussuunnitelma-asiakirjasta.

Kaikkiaan analyysin kohteena tutkielmassani on 656 avovastausta. Aineistoon sisällyttämani koulujen avovastaukset ovat peräisin seitsemästä avokysymyksestä, kuten ovat myös perusopetuksen järjestäjien. Määrällisesti avovastauksia on eniten kolmesta kysymyksestä: koulujen kyselyn kysymyksestä K17 ja perusopetuksen järjestäjien kysymyksistä K21 ja K52. Tutkimusprosessin aikana olen rajannut aineistoa ja laatinut analyysia useassa eri vaiheessa. Aineiston tarkka rajaaminen on laadullisessa tutkimuksessa erittäin tärkeää, jotta aineiston analysointi olisi tutkimuksen kannalta järkevää (ks. Eskola & Suoranta 1998). Tutkimusprosessini on ollut aineistolähtöinen (ks. Eskola & Suoranta 1998), sillä olen edennyt aineistosta kohti

tutkielmalleni relevantteja havaintoja. Aineistolähtöinen lähestymistapa on toimiva erityisesti silloin, kun tutkimuksessa pyritään saamaan perustietoa jonkin asian tai ilmiön olemuksesta (ks. Eskola & Suoranta 1998).

Kielenkäyttäjät voivat aina valita oman ilmaisunsa keinot ja tyylin saatavilla olevan informaation perusteella, sillä kaikki informaatio on aina mahdollista tulkita ja järjestellä eri tavoin (Georgakopoulou & Goutsou 2004: 9). Kielenkäyttö ei myöskään koskaan ole satunnaista tai vailla tarkoitusta (Georgakopoulou & Goutsos 2004: 15). Vaikka kaikki koulut ja kaikki perusopetuksen järjestäjät ovat vastanneet heille suunnatuissa kyselyissä samoihin kysymyksiin, avovastauksissa tuodaan esiin useita erilaisia huomioita ja tulkintoja opetussuunnitelmista. Voidaan siis sanoa, että koulut ja perusopetuksen järjestäjät ovat tarkastelleet ja tulkinneet kysymyksiä omista lähtökohdistaan ja laatineet avovastauksensa useista erilaisista näkökulmista.

On kuitenkin huomattava, että tutkielmani aineistona toimivien avovastausten laatijat eivät ole yksittäisiä kielenkäyttäjiä tai organisaatioita vaan kouluja ja perusopetuksen järjestäjiä edustavia vastaajaryhmiä. Avovastaukset ja niissä tehdyt kielelliset valinnat ovat toisin sanoen ryhmän jäsenten neuvottelemia ja yhdessä tuottamia. Nimitän vastaajia selkeyden vuoksi kouluiksi ja perusopetuksen järjestäjiksi. Koulujen ja perusopetuksen järjestäjien puheella viitataan tekstissä vastaajaryhmien laatimiin kirjallisiin avovastauksiin. Koska ryhmävastauksen laatiminen vaatii keskustelua ja yhteisen ymmärryksen löytämistä, voidaan avovastausten ajatella rakentavan koulujen ja perusopetuksen järjestäjien käsityksiä opetussuunnitelmista. Avovastauksissa esiintyviä kommentteja ja tulkintoja opetussuunnitelmista voidaan pitää tietoisina kielellisinä valintoina ja siten merkityksellisenä ja tutkittavana kieliaineena.

Tälle tutkielmalle relevantit avovastaukset olen etsinyt kaikkien avovastausten joukosta erillisillä katkaistuilla sanahauilla kuten *ops**, *opetussu** sekä *peruste**. Hakujen avulla olen löytänyt kaikkien vastausten joukosta avovastaukset, joissa mainitaan opetussuunnitelma tai muu opetussuunnitelmia tarkoittava käsite kuten perusteasiakirja tai perusteet. Niiden avokysymysten osalta, jotka suoraan ohjasivat vastaajaa puhumaan opetussuunnitelma-asiakirjasta, olen ottanut huomioon kaikki avovastaukset.

Tämän jälkeen olen erikseen tarkistanut kaikki sanahakujen avulla löydetty avovastaukset sekä aineistoon suoraan mukaan otetut avovastaukset, jotta ne varmasti sopisivat aineistoon kuvauksina opetussuunnitelmista. Tässä vaiheessa olen jättänyt osan avovastauksista aineistosta pois sekä sisällyttänyt aineistoon pienen määrän vastauksia, jotka alun perin jäivät sen ulkopuolelle. Sopivien avovastausten valitseminen tämän tutkimuksen aineistoksi on ollut mo-

nivaiheinen prosessi, ja siksi uskon, että aineistoon valikoituneet avovastaukset antavat opetus-suunnitelmista niin kattavan kuvan kuin koko avovastausten pooli voi antaa. Aineiston rajaa-misen jälkeen olen tyypitellyt ja teemoitellut aineistoa havaintojeni perusteella (ks. Eskola & Suoranta 1998). Varsinaista diskurssianalyysia on siis pohjustanut sisällönanalyttinen vaihe. Havaintojeni ja tulkintojeni perusteella olen jakanut aineiston helpommin käsiteltävään ja esi-tettävään muotoon, joka perustuu aineistolle tyypillisille tavoille puhua opetussuunnitelmista.

Aluksi tyypittelin avovastaukset kolmeen luokkaan sen perusteella, miten avovastauk-sissa puhutaan opetussuunnitelmista. Ensimmäiseen luokkaan tyypittelin avovastaukset, joissa opetussuunnitelmia kuvaillaan asiakirjoina. Vastauksissa kuvaillaan, mitä opetussuunnitelmat ovat, mitä ne eivät ole ja millaisia ne ovat. Toiseen luokkaan tyypittelin vastaukset, joissa ope-tussuunnitelmia kuvataan toimijoina. Vastauksissa toisin sanoen kuvaillaan, mitä opetussuun-nitelmat tekevät. Kolmanteen luokkaan tyypittelin vastaukset, joissa kuvaillaan, miten ja mihin opetussuunnitelmia käytetään, mitä opetussuunnitelmista saadaan ja miten opetussuunnitelmat ovat mukana toiminnassa. Tämän jälkeen teemoittelin kolmeen luokkaan jaetut avovastaukset ryhmiin sen perusteella, millä tavalla tai millä sanoilla opetussuunnitelmia kuvaillaan tai mihin asioihin opetussuunnitelma asiakirjana kytketään. Teemoittelun pohjalta rakentuivat tässä tut-kielmassa esitetyt diskurssit. Analyysiprosessin aikana tekemieni uusien havaintojen pohjalta olen tehnyt pieniä muutoksia kolmeen luokkaan ja niistä teemoiteltuihin ryhmiin tarpeen mu-kaan.

En ole voinut jakaa avovastauksia edellä mainittuihin luokkiin ja ryhmiin siten, että jo-kainen vastaus olisi yhdessä kolmesta luokasta ja yhdessä ryhmässä luokan sisällä. Sen sijaan useat vastauksista on luokiteltu kahteen tai jopa kaikkiin kolmeen luokkaan. Koko 656:n avo-vastauksen joukosta 206 on tyypitely ensimmäiseen luokkaan, 286 toiseen luokkaan ja 312 kolmanteen luokkaan. Avovastauksista löytyy siis mainintoja kolmeen pääluokkaan liittyen yh-teensä 804 kappaletta. 656 vastauksesta 138 on tyypitely kahteen tai useampaan luokkaan. Useaan eri luokkaan luokiteltuja avovastauksia olen käsitellyt kokonaisina. Toisin sanoen en ole pilkkonut avovastauksia puhetausten perusteella osiin vaan sisällyttänyt vastaukset sellai-senaan kaikkiin asiaankuuluviin analyysiluokkiin. Avovastausten pilkkominen pienempiin osiin olisi hävittänyt vastauksen kontekstin, jonka kysymys ja vastaus yhdessä muodostavat ja jota vastauksen sisäinen logiikka tukee. Olen lukenut ja tulkinut avovastauksia kokonaisuuk-sina sen luokan näkökulmasta, jossa olen vastauksia kulloinkin käsitellyt.

Vaikka aineistosta tyypitellyt kolme pääluokkaa limittyvät osin toisiinsa, esittelen havaintojani ja tulkintojani kyseiseen jakoon perustuen analyysiluvuissa 5.1 sekä 5.2. Tämä aiheuttaa analyysilukuihin sisällöllisesti hieman toistoa. Analyysiluvussa 5.3 kolmeen pääluokkaan perustuva jako hämärtyy, ja luvussa esitellyt diskurssit pohjautuvat kaikkiin kolmeen pääluokkaan tyypiteltyihin avovastauksiin.

Luvuissa 5.1.2–5.1.4 käsittelen diskursseja *toimintaa ohjaava*, *toiminnan pohja* sekä *liian laaja*, jotka erottuvat ensimmäisestä luokasta eli koulujen ja perusopetuksen järjestäjien tavasta kuvailla opetussuunnitelmia asiakirjoina. Luvuissa 5.2.2–5.2.4 käsittelen toisesta luokasta rakentuvia diskursseja *opetussuunnitelma ohjaa*, *opetussuunnitelma luo* ja *opetussuunnitelma antaa*, joissa opetussuunnitelmia kuvaillaan aktiivisina toimijoina. Lopuksi luvuissa 5.3.2–5.3.4 käsittelen diskursseja *muutoksen toimeenpanija*, *elävä asiakirja* sekä *asiakirjat yhtenä kokonaisuutena*, jotka sisältävät piirteitä kaikista kolmesta luokasta. Luvut 5.1.1, 5.2.1 sekä 5.3.1 toimivat lyhyinä johdantoina niiden perässä käsitellyille diskursseille.

Luku 5.1.(1)	Opetussuunnitelmat asiakirjana: mitä opetussuunnitelmat ovat?	Luku 5.2.(1)	Opetussuunnitelmat aktiivisena toimijana: mitä opetussuunnitelmat tekevät?	Luku 5.3.(1)	Opetussuunnitelmat elävänä kokonaisuutena: muut opetussuunnitelmadiskurssit
5.1.2	toimintaa ohjaava	5.2.2	opetussuunnitelma ohjaa	5.3.2	muutoksen toimeenpanija
5.1.3	toiminnan pohja	5.2.3	opetussuunnitelma luo	5.3.3	elävä asiakirja
5.1.4	liian laaja	5.2.4	opetussuunnitelma antaa	5.3.4	asiakirjat yhtenä kokonaisuutena

Analyysiluvuissa käytän esimerkkivastauksissa kahta ajatusviivaa (– –) ilmaisemaan poistoa. Hakasulkeita [] käytän ilmaisemaan sekä avovastauksesta poistettua vastaajaa yksilöivää tietoa että vastaukseen lisättyä tarkennusta, joka selventää kysymys–vastaus-kontekstia ja vastauksen luentaa. *Kursiivia* käytän tekstin seassa silloin, kun viitataan suoraan avovastauksessa käytettyyn ilmaisuun tai muuhun kielenainekseen. Avovastauksista on korjattu kirjoitusvirheet. Olen lisäksi laatinut kaikille avovastauksille kolmiosaisen tunnisteiden. Ensimmäisestä osasta selviää, onko avovastaus koulun vai perusopetuksen järjestäjän. Toinen osa kertoo alkuperäisen kysymyksen numeron, josta avovastaus on peräisin. Tunnisteiden kolmas osa on juokseva numero aineistoon valikoituneista avovastauksista kysymyskohtaisesti. Tunniste Koulun_K16_10 siis tarkoittaa, että avovastaus on saapunut koululta kysymykseen 16, ja se on kymmenes kyseisestä kysymyksestä aineistoon sisällytetty avovastaus.

Avovastausten analyysissä tulee huomioida tekstin jatkuvuus eli se, jatkaako avovastaus suoraan kysymyksessä annettua tekstiä tai ajatusta ja millä tavalla kysymyksen ja vastauksen yhteys näkyy (ks. esim. Georgakopoulou & Goutsos 2004: 76). Kysymys on avovastausten olennainen konteksti, joka vaikuttaa vastauksen tulkintaan. Aavaan seuraavaksi lyhyesti sitä, millä tavalla OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen sähköisten kyselyiden kysymykset ovat ohjanneet kouluja ja perusopetuksen järjestäjiä vastaamaan sekä mitä asioita kysymyksissä käsitellään. Pyrin myös analyysiluvussa antamaan kysymyksistä riittävästi tietoa, jotta vastauksen lähikonteksti olisi ymmärrettävä.

Koulujen kysymyksissä K16 ja K36 sekä perusopetuksen järjestäjien kysymyksissä K19, K20, K43 ja K54 viitataan vain opetussuunnitelman perusteisiin. Näistä koulujen kysymys K16 ja perusopetuksen järjestäjän kysymys K19 viittaavat opetussuunnitelman perusteiden paikallisesti päätettäviin asioihin. Koulujen kysymys K36 ja perusopetuksen järjestäjän kysymys K43 viittaavat opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden saavuttamiseen. Perusopetuksen järjestäjien kysymyksessä K20 viitataan opetussuunnitelman perusteiden oppiainekohtaiseen ja yleiseen osaan ja kysymyksessä K54 opetussuunnitelman perusteiden käyttöönottoon.

Koulujen kysymyksissä K33 ja K49 sekä perusopetuksen järjestäjien kysymyksissä K40 ja K55 viitataan vain paikalliseen opetussuunnitelmaan. Koulujen kysymyksessä K33 ja perusopetuksen järjestäjien kysymyksessä K40 vastaajia pyydetään kertomaan paikallisesta opetussuunnitelmapirosessista. Koulujen kysymyksessä K49 ja perusopetuksen järjestäjien kysymyksessä K55 viitataan paikallisen opetussuunnitelmatyön vahvuuksiin ja heikkouksiin.

Koulujen kysymyksessä K17 ja perusopetuksen järjestäjien kysymyksissä K21 ja K52 viitataan opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman toimivuuteen kehittämisen välineenä. Inhimillisen virheen vuoksi perusopetuksen järjestäjiltä on kysytty sama kysymys kahteen kertaan. Pалаan tästä aiheutuviin ongelmiin luvussa 6.2.

5 ANALYYSI

5.1 Opetussuunnitelmat asiakirjana

5.1.1 Mitä opetussuunnitelmat ovat?

Ensimmäiseen luokkaan tyypitellyissä vastauksissa koulut ja perusopetuksen järjestäjät kuvailevat opetussuunnitelmia ja niiden ominaisuuksia. Vastauksista on rakentunut kolme diskurssia, joita käsittelen alaluvuissa 5.1.2–5.1.4. Osa tämän luokan avovastauksista jäi kyseisten diskurssien ulkopuolelle. Ensiksi luvussa 5.1.2 käsittelen *toimintaa ohjaava* -diskurssia, jossa opetussuunnitelmat määritellään kaikkea toimintaa ohjaaviksi tai muilla tavoin suuntaaviksi asiakirjoiksi. Luvussa 5.1.3 käsittelen *toiminnan pohja* -diskurssia, jossa opetussuunnitelmia kuvataan pohjaksi, perustaksi tai muunlaiseksi lähtökohdaksi erilaisille toiminnan osa-alueille. Lopuksi luvussa 5.1.4 käsittelen *liian laaja* -diskurssia, jossa opetussuunnitelma-asiakirjoihin viitataan laajoina ja vaikeasti käytettävänä asiakirjoina. Osaa edellä mainittujen diskurssien ulkopuolelle jääneitä avovastauksia käsittelen *elävä asiakirja* -diskurssin yhteydessä luvussa 5.3.3.

Ensimmäiseen luokkaan tyypitellyissä vastauksissa on selkeitä kuvauksia siitä, että opetussuunnitelma on tai ei ole jotain tai on jonkinlainen. Vastauksissa käytetään yleensä kopulausetta (VISK § 891), erityisesti olla-verbiä yhdessä substantiivi- tai adjektiivipredikatiivin kanssa kuvaamaan opetussuunnitelmia joksikin tai jonkinlaisiksi (kielitoimiston sanakirja = KS s.v. *olla*):

Op.järj._K52_26: **OPS on pohja kehittämiselle.** – –

Op.järj._K40_15: **Ops on ohjaava asiakirja.**

Monet avovastauksista ovat myös elliptisiä, kun olla-verbi on jätetty kirjoittamatta. Tällöin vastaus koostuu vain esimerkiksi sanoista *perusta toiminnalle*. Kysymyksen ja koko muun vastausjoukon muodostaman kontekstin avulla voidaan kuitenkin tulkita, että vastauksissa kuvataan opetussuunnitelma-asiakirjaa: opetussuunnitelmat ovat / opetussuunnitelma on *perusta toiminnalle*.

Opetussuunnitelmia kuvataan aineistossa toistuvasti myös essiivi- ja translatiivisijaisten predikatiiviadverbiaalien avulla. Predikatiiviadverbiaalit ovat merkitykseltään predikatiivin kaltaisia subjektia tai objektia luonnehtivia täydennyksiä tai määritteitä (Iso suomen kielioppi

= VISK § 866) Näin on tehty esimerkiksi avovastauksissa, joissa opetussuunnitelmat *nähdään* tai *koetaan* jonkinlaisena:

Koulu_K17_55: Uusi ops nähdään **jatkuvasti kehittyvänä prosessina** – –

Koulu_K17_7: Opetussuunnitelman perusteet **koetaan vaikealukuisiksi**. – –

Tällöin olen tulkinut vastaajaryhmän tarkoittavan, että opetussuunnitelma on jatkuvasti kehittyvä prosessi. Verbiä *nähdään* käytetään verbin *koetaan* tavoin eli mentaalisenä verbinä (VISK § 445). Verbien avulla vastaajat ilmaisevat käsittävänsä tai ymmärtävänsä opetussuunnitelmat jonkinlaisiksi. Ilmaistu käsitys on syntynyt kenties aiempien kokemusten pohjalta. Pienessä osassa avovastauksia opetussuunnitelma on myös suoraan korvattu toisella sanalla:

Koulu_K33_23: – – **Normi** ohjaa ja myös velvoittaa meitä. – –

Esimerkissä opetussuunnitelma ja normi siis asetetaan toistensa synonyymeiksi. Opetussuunnitelma on Suomessa eksplisiittisesti osa koulutuksen normiohjausjärjestelmää ja valtakunnallinen määräys (POPS 2014; Opetushallitus 2014a). Tasa-arvotavoitteen vuoksi opetussuunnitelmat ovat myös malliltaan muodostuneet usein voimakkaan ohjaaviksi ja tarkkasanaanaisiksi (Vitikka 2009: 68–70), mikä tukee opetussuunnitelman ymmärtämistä normiksi.

Alaluvuissa 5.1.2 ja 5.1.3 käsittelen ensimmäiseen luokkaan luokiteltujen vastausten lisäksi lyhyesti myös kolmanteen luokkaan luokiteltuja vastauksia. Vaikka kolmannen luokan avovastauksissa ei kuvailla opetussuunnitelmia edellä mainituilla tavoilla, niissä opetussuunnitelmilla kuvataan olevan käyttötarkoituksia, jotka ovat analyysin kannalta relevantteja.

Luvuissa 5.1.2–5.1.4 esitettyjen diskurssien ulkopuolelle jääneissä vastauksissa opetussuunnitelmia kuvataan kohtalaisen usein välineeksi, työvälineeksi tai työkaluksi. Opetussuunnitelmia välineeksi ja erityisesti kehittämisen välineeksi kuvaavat vastaukset ovat kuitenkin kysymysten Koulu_K17, Op.järj._K21 ja Op.järj._K52 vaikutusta. Kyseisissä kysymyksissä kouluja ja perusopetuksen järjestäjiä on pyydetty kuvailemaan opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman toimivuutta kehittämisen välineenä. Olen rajannut kokonaan aineistoni ulkopuolelle avovastaukset, joissa kysymyksenasettelu on suoraan hyväksytty tai toistettu, kuten *opetussuunnitelmat ovat kehittämisen väline*. Tutkielmani aineistoon olen kuitenkin sisällyttänyt vastaukset, joissa kysymysten määrittämää tapaa kuvata opetussuunnitelmia on muokattu tai siihen on lisätty jotain, kuten *ne ovat keskeisiä työvälineitämme kaikessa kehittämisessä*.

Vaikka on sinänsä merkityksellistä, että koulut ja perusopetuksen järjestäjät hyväksyvät kysymyksen ehdotuksen opetussuunnitelmista kehittämisen välineenä ja kuvaavat vastauksissaan opetussuunnitelmien toimivan siinä tarkoituksessa, kyseiset vastaukset eivät tuo tälle tutkielmalle lisäarvoa. Merkityksellisempää opetussuunnitelmadiskurssien kannalta on, että koulut ja perusopetuksen järjestäjät ovat päättäneet kuvailla opetussuunnitelmia itse valitsemastaan näkökulmasta. Tällöin vastaus representoi todennäköisesti paremmin vastaajaryhmän käsitystä opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmia ainoastaan välineiksi tai työkaluiksi kuvailevia vastauksia on aineistossa kohtalaisen vähän, mistä syystä ne eivät muodosta erillistä opetussuunnitelmadiskurssia enkä käsittele niitä analyysiluvuissa erikseen.

5.1.2 Toimintaa ohjaava

Toimintaa ohjaava -diskurssi rakentuu kahdella tavalla: ensiksi opetussuunnitelmia kuvataan *ohjaavaksi* tai muilla tavoin *suuntaavaksi* ja toiseksi niiden kuvataan olevan *normi*, *velvoittava* ja *sitova*. Opetussuunnitelman normiluonteisuus viittaa opetussuunnitelmien ohjaavuuden asteeseen, joka Suomessa on vaihdellut eri aikakausina (esim. Vitikka 2009: 56). Diskurssissa opetussuunnitelmia kuvataan lisäksi kuvainnollisesti *rungoksi* ja *raamiksi* (KS s.v. *runko*, *raami*), jolloin toiminnan voidaan ajatella tapahtuvan opetussuunnitelmien sallimissa rajoissa – toisin sanoen asiakirjan ohjaamana. Kaikkia edellä mainittuja määritteitä yhdistää niiden synnyttämä kuva opetussuunnitelmista teksteinä, joiden vuoksi koulut ja perusopetuksen järjestäjät tietävät mitä tehdä. Avovastauksissa korostuu selvästi opetussuunnitelmien virallinen asema koulutusjärjestelmän ohjauksen välineenä. Diskurssissa opetussuunnitelmat ymmärretään siis voimakkaan hallinnollisina teksteinä (ks. Vitikka 2009: 49–50).

Opetussuunnitelmia ohjaavaksi, normiksi, velvoittavaksi tai määräykseksi kuvaavat vastaukset ovat aineistossa kaikkein yleisimpiä, mutta lisäksi asiakirjoista käytetään nimityksiä *sitova* ja *määrittävä*, joiden avulla vastaajat kuvailevat opetussuunnitelmien *velvoittavaa* (KS s.v. *sitova*) tai tahtoa *ilmaisevaa* (KS s.v. *määrittää*, *määritellä*) luonnetta. Erityisesti ohjaavaa, normia ja määräystä voidaan pitää varsin tavanomaisina kuvailuina opetussuunnitelman luonteesta, joka rakentuu opetussuunnitelman perusteet -asiakirjan sekä sitä koskevien määräysten kautta. Esimerkiksi ohjaavuus liitetään vastauksissa selkeästi opetussuunnitelmien asemaan virallisena asiakirjana:

Op.järj._K21_151: Ne ovat **toimintaa ohjaavia perusasiakirjoja**.

Op.järj._K21_156: – – Ops on **keskeisin työtämme ohjaava asiakirja = normiasiakirja**.

Opetussuunnitelmia ohjaaviksi kuvailevat vastaukset ovat diskurssissa erittäin yleisiä, mikä ei ole yllättävää. Ohjaavuus on kaikkien selkeimmin ja yleisimmin hyväksytty opetussuunnitelmien tehtävä. Myös opetussuunnitelmia normiksi sekä velvoittavaksi kuvaavat vastaukset ovat diskurssissa tavanomaisia:

Koulu_K17_53: **Ops on normi**, jonka mukaan toimimme. Onko meillä vaihtoehtoja?
 Op.järj._K21_150: **Ainoa normi**, joka ohjaa opetusta.
 Op.järj._K52_143: Ainoa lähtökohta, koska **ops on velvoittava**.
 Op.järj._K52_23: **Opetussuunnitelman perusteet on määräys**, jolla koulutuksen järjestäjä veloitetaan sisällyttämään koulu- tai järjestäjäkohtaiseen opetussuunnitelmaan opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. / **Määräyksellä** varmistetaan koulutuksellisten perusoikeuksien, tasa-arvon, opetuksellisen yhtenäisyyden, laadun ja oikeusturvan toteuttaminen.

Esimerkki Op.järj._K52_23, jossa opetussuunnitelma ja määräys asetetaan toistensa synonyymeiksi, on erityisen virkakielinen: vastauksessa kuvaillaan hyvin opetussuunnitelman perusteiden kaltaisesti opetussuunnitelman luonnetta ja tehtävää (ks. POPS 2014: 9–11). Opetussuunnitelmia ohjaavaksi tai normiksi kuvailevissa avovastauksissa opetussuunnitelmat merkityksellisestään jälleen voimakkaan hallinnolliseksi asiakirjaksi. Opetussuunnitelman perusteet ymmärretään määräykseksi, jollaiseksi se virallisestikin määritellään (ks. Opetushallitus 2014a; myös POPS 2014). Normina käsitettyä opetussuunnitelmaa tulee toiminnassa noudattaa, mikä tulee ilmi esimerkiksi vastauksesta Koulu_K17_53: *onko meillä vaihtoehtoja?* Opetussuunnitelmia ohjaavaksi tai normiksi kuvailevia vastauksia vaikuttaisi yhdistävän myös käsitys opetussuunnitelmasta keskeisimpänä tai ainoana asiakirjana, joka toiminnassa on mukana. Esimerkiksi vastauksessa Op.järj._K52_143 opetussuunnitelmaa kuvaillaan myös *ainoaksi lähtökohdaksi*. Kuten opetussuunnitelman perusteissa määritellään, ovat opetussuunnitelmat vain osa koulutuksen normiohjausta (ks. POPS 2014). Onko kenties niin, että koulut ja perusopetuksen järjestäjät yhdistävät koulutuksen ohjaamisen opetussuunnitelmiin eivätkä koe muiden normiohjauksen välineiden roolia työn arjessa yhtä voimakkaina?

Opetussuunnitelmia ohjaavaksi tai normiksi kuvailevissa avovastauksissa opetussuunnitelmia käsitellään varsin yleisellä toiminnan tasolla. Ohjaavuus liitetään opetussuunnitelmien rooliin perus- tai normiasiakirjoina. Normiluonteisuus yhdistetään myös yleisesti opetussuunnitelman rooliin toiminnan pohjana: koska opetussuunnitelma on normi, se on ainoa toimintaa ohjaava tai määrittävä tekijä, eikä vaihtoehtoja ole. Opetussuunnitelmia kuvataan aineistossa muutamaan otteeseen myös jonkinlaisena *ohjekirjana* toiminnalle. Avovastauksissa esiintyy

määritteitä kuten *toimintaopas*, *ohjenuora* ja *strategiaopas*, jolloin opetussuunnitelmat saavat selkeämmän roolin toiminnassa sekä erityisesti kontekstin tai yhteisön, jossa ne toimivat:

Koulu_K17_78: Se on **opettajien ohjekirja, jota on yhdessä muokattu yhteistyössä** eri koulujen opettajien, huoltajien ja lasten kanssa. – –

Op.järj._K21_158: Opetussuunnitelma on **samalla kehittämissuunnitelma sekä opetuksen strategiaopas**. – –

Op.järj._K52_138: **yhteinen kehittämissuunta ja raamit**

Ohjekirjaksi merkityksellistettyä opetussuunnitelmaa on *muokattu yhteistyössä*, eli asiakirjan työstäminen yhdessä on voinut vaikuttaa sen muodostumiseen opettajien käytännölliseksi työkaluksi. Esimerkissä Op.järj._K52_138 opetussuunnitelma on koko yhteisölle *yhteinen kehittämissuunta ja raamit* – toisin sanoen opetussuunnitelma määrittää toiminnan kehittämisen rajat, mutta ohjaa samalla yhteisöä kohti yhteistä päämäärää.

Opetussuunnitelma *ohjekirjana* ja *strategiaoppaana* kytetään selvästi opetukseen ja opettajiin, jolloin opetussuunnitelmasta voisi tulkita saavan käytännöllistä apua opetukseen. Ohjekirjan ja strategiaoppaankin voidaan tulkita samalla ohjaavan toimintaa – jos tekstissä on ohjeita ja strategioita toimintaan, se kertoo, miten toimia. Opetussuunnitelmissa on Suomessa eksplisiittinen rooli sekä opetusta ohjaavana että opettajien työtä tukevana asiakirjana (esim. Krokfors 2017). Diskurssissa ohjaavuuden liittäminen selkeästi opetustyöhön on kuitenkin harvinaista. Yleinen ohjaavuuden ja varsinkin sitovuuden korostaminen henkii opetussuunnitelmien olevan kouluille ja perusopetuksen järjestäjille ensisijaisesti hallinnollinen dokumentti, vaikka sen yhteys opetukseen tunnistettaisiin. Opetussuunnitelmat kenties nähdään edelleen ensisijaisesti Lehrplan-henkisiksi asiakirjoiksi, joissa tarkasti määritellään toiminnan tavoitteet ja sisällöt (ks. Rokka 39–40; Vitikka 2009: 84).

Opetussuunnitelma-asiakirjoja kuvataan muutamassa avovastauksessa diskurssia kontrastoivasti *väljäksi*, jolloin vastaajat ottavat suoraan kantaa opetussuunnitelmien ohjaavuuden asteeseen. Pääosin tässä diskurssissa opetussuunnitelmia kuvataan kuitenkin ohjaavaksi ja normiksi, eli opetussuunnitelmien ohjaavuuden aste käsitetään todennäköisemmin tiukaksi.

Op.järj._K20_6: – – **OPS peruste on tiukka** ja laaja-alaisten osuus syventää yhteyttä yleiseen osaan. Toisaalta **koen voimakkaasti painetun oppimateriaalin ohjauksen olevan läsnä** mietittäessä oppiainekohtaista OPSia

Koulu_K17_90: **Paikallinen opetussuunnitelma on tietyiltä kohdiltaan riittävän väljä**, joten se takaa kouluille mahdollisuuden kehittää omia vahvuusalueitaan ja profiloitua.

Op.järj._K19_10: **Opetussuunnitelman perusteet ovat liian väljät** ja aiheuttavat paikallista eriarvoisuutta.

Op.järj._K21_1: **Opetussuunnitelman perusteet ovat normi, mutta kunnille on jätetty paljon vapautta päättää asioista.** Tämä lisää kuntien epätasa-arvoisuutta ja heikentää opetuksen tasalaatuisuutta Suomessa. Sen tähden perusteet saisivat olla ohjaavammat ja normatiivisemmat.

Opetussuunnitelman perusteita väljäksi kuvailevissa vastauksissa ohjaavuus kytketään paikalliseen eriarvoisuuteen, millä viitataan perusteasiakirjassa opetuksen järjestäjille annettuihin vapauksiin ja paikallisesti päätettäviin asioihin. Annetut vapaudet liitetään eriarvoisuuteen suoraan esimerkissä Op.järj._K21_1. Mielenkiintoisesti paikallisen opetussuunnitelman ja opetussuunnitelman perusteiden väljyydelle annetaan vastauksissa vastakkaiset merkitykset. Koulutasolla opetussuunnitelman väljyys koetaan kenties opettajien autonomian vuoksi positiivisena mahdollisuutena toimia paikallisten vahvuuksien mukaisesti. Järjestäjätasolla väljyys näyttäytykin eriarvoistavana – kenties siksi, että opetuksen järjestäjillä on alueellisesti monista syistä erilaiset mahdollisuudet soveltaa ja toteuttaa opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman väljyyden koetaan usein haittaavan koulutuksellista tasa-arvoa (esim. Siekkinen 2017).

Ohjaavuudeltaan väljät opetussuunnitelman perusteet on myös koettu vaikeaksi käyttää (ks. Vitikka 2009: 69–70), mikä voi vaikuttaa kehittämisprosessien laatuun ja vastaajien mielihiteeseen opetussuunnitelmasta. Mikäli koulut ja perusopetuksen järjestäjät kokevat opetussuunnitelmat pääasiassa ohjaaviksi hallinnollisiksi asiakirjoiksi tai Lehrplan-henkisiksi toimitasuunnitelmiksi, voidaan paikalliselle tasolle enemmän vapauksia antavat opetussuunnitelmat kokea riittämättöminä ja hankalina työkaluina. Käsitys opetussuunnitelmista hallinnollisina asiakirjoina voi olla vaikutusta suomalaisesta opetussuunnitelmatraditiosta: yleensä opetussuunnitelmat ovat tasa-arvotavoitteen vuoksi muotoutuneet voimakkaan ohjaaviksi (esim. Vitikka 2009: 68–69).

Kolmanteen luokkaan tyypittelyssä avovastauksissa opetussuunnitelmien kuvataan kysymysten Koulu_K17, Op.järj._K21 ja Op.järj._K52 vaikutuksesta *toimivan* eri tavoin toimittaa ohjaavina asiakirjoina:

Koulu_K17_156 Ne toimivat **ohjaavina tekijöinä uusiin työtapoihin ja arviointiin**. Liäksi ne antavat hyvän pohjan tiimityön kehittämiseksi.

Koulu_K17_179: [Opetussuunnitelmat toimivat] **Ohjenuorana, punaisena lankana**, keskustelun ja ajatusten herättäjänä.

Koulu_K17_49: **Toimivat ohjekirjana** ja antavat raamit opetuksen järjestämiselle.

Op.järj._K21_12: Tällä hetkellä olo on se, että kehitettävää on paljon. Vaatimuksia siis on paljon, **toimii siis "tienviittana" ja opasteena opetuksen järjestäjälle.**

Opetussuunnitelman avulla omaa toimintaa ohjataan kohti uusia työtapoja ja arviointia. Samalla niitä käytetään toiminnan ohjekirjana, opasteena, tienviittana ja punaisena lankana, eli toimintaa ohjautuu niiden avulla johonkin suuntaan. Tällöin opetussuunnitelmat myös kytketään konkreettisesti koulun toimintaan. Näin on erityisesti esimerkissä Koulu_K17_156. Opetussuunnitelmien esittäminen *punaisena lankana* viittaa jälleen asiakirjojen keskeisyyteen toiminnan ohjaamisessa. *Toimia*-verbiä käytetään aineistossa tarkoituksessa, jossa opetussuunnitelmien kuvataan olevan jossakin tehtävässä (KS s.v. *toimia*). Vastaukset voidaan tulkita kuvauksina opetussuunnitelmien käyttämisenä välineellisesti jossakin tarkoituksessa tai tehtävässä, koska jo kysymys on ohjannut kouluja ja perusopetuksen järjestäjiä kuvailemaan opetussuunnitelmien toimivuutta kehittämisen välineenä. Kuten luvussa 5.1.1 mainitsen, olen kysymyksenasettelun vaikutuksen vuoksi jättänyt aineiston ulkopuolelle vastaukset, joissa opetussuunnitelmien mainitaan *toimivan kehittämisen välineenä*. Muunlaiset kuvaukset opetussuunnitelmasta olen sisällyttänyt aineistoon.

5.1.3 Toiminnan pohja

Toiminnan pohja -diskurssissa opetussuunnitelmasta käytetään useimmin määritteitä *pohja*, *perusta* ja *lähtökohta*. Muita aineistosta löytyneitä kuvauksia olivat muun muassa *alku*, *ydin*, *kivijalka*, *kulmakivi* sekä *A & O*.

Koulu_K17_170: Se on **perusta/ kivijalka**
Op.järj._K21_80: -- OPS on **koulutyön A ja O**.

Vastauksia siis yhdistää opetussuunnitelmien kuvaileminen perustavanlaatuisena osana toimintaa. Erityisesti opetussuunnitelmia *pohjaksi*, *perustaksi* tai *lähtökohdaksi* luonnehtivissa vastauksissa opetussuunnitelma asetetaan kuvainnollisesti jonkin asian perustana olevaksi pinnaksi (KS s.v. *pohja*). Diskurssia täydentävät yksittäiset vastaukset, joissa muilla tavoin kuvataan opetussuunnitelmien keskeistä roolia kaikessa toiminnassa:

Op.järj._K52_41: **Opetussuunnitelma on koko ajan taustalla oleva ohjeistus**, joka ohjaa kaikkia suurempia muutoksia. --
Op.järj._K52_19: Mielestäni ne ovat selkeästi **asiakirjat, joiden mukaan koulut järjestävät kaiken toimintansa**. --

Koulujen ja perusopetuksen järjestäjien tapa kuvailla opetussuunnitelmia pohjaksi ja perustaksi on varsin yllätyksetön. Opetussuunnitelman perusteet toimii jo nimensä puolesta toiminnan pohjalla. Sanavalintana *pohja* voi olla myös perusteasiakirjan suoraa vaikutusta: asiakirjassa nimittäin mainitaan, kuinka paikallinen opetussuunnitelma luo toiminnalle yhteisen pohjan, ja kuinka opetussuunnitelma-asiakirjat luovat perustan esiopetuksesta perusopetukseen (ks. POPS 2014). *Toiminnan pohja* -diskurssi toimii oikeastaan koulujen ja perusopetuksen järjestäjien hyväksyntänä siitä, että opetussuunnitelmat toimivat koulutuksen ohjausjärjestelmän ytimessä ja sen keskeisimpinä työkaluina, kuten yleisesti käsitetään (Westbury 2008; Vitikka 2009; Rajakaltio 2011).

Opetussuunnitelmien kuvaileminen pohjana, perustana ja lähtökohtana yhdistetään avovastauksissa yleisimmin kehittämiseen. Kehittämisellä tarkoitetaan asioiden muuttamista joksikin tai johonkin suuntaan (KS s.v. *kehittää*) – yleensä positiivisessa merkityksessä kohti jotain parempaa tai edistyneempää. Kysymysten Koulu_K17, Op.järj._K21 ja Op.järj._K52 osalta sanavalinta on kysymyksen ohjaama. Kehittämisen liittäminen opetussuunnitelmiin pohjana luo kuitenkin kuvan, että opetussuunnitelmien rooli kehittämistyössä on keskeinen.

Koulu_K17_85: Se on koko **kehityksen pohja** – –

Op.järj._K52_26: OPS on **pohja kehittämiselle**. – –

Op.järj._K21_32: Perusteet on hyvä **alku ja perusta kehittämiselle**. – –

Osassa vastauksista mainitaan hieman tarkemmin, minkä asioiden kehittämisen pohjana opetussuunnitelmat ovat:

Op.järj._K40_14: Ops on **pohja opetuksen kehittämiseksi**.

Op.järj._K52_135: Uusi ops on **lähtökohta opetuksen ja koulun toiminnan kehittämiseksi**.

Op.järj._K21_146: perusteet ja paikallinen ops ovat **opetustyön kehittämisen lähtökohdانا** – –

Kehittäminen yhdistetään vastauksissa siis koulujen keskeisimpään tehtävään: opetukseen.

Opetussuunnitelmien rooli pohjana ja perustana liitetään avovastauksissa myös yleisesti kaikkeen toimintaan:

Op.järj._K52_128: Opetussuunnitelma on **perusta toiminnalle**, velvoittava normi.

Koulu_K17_174: [Opetussuunnitelmat ovat] **Kaiken työn ja arvioinnin perusta**.

Myös opetussuunnitelmien rooli opetustyön pohjana korostuu jälleen:

Koulu_K17_184: -- Ne ovat **koko opetus- ja kasvatustyön perusta**, jotka antavat suunnan koko työlle.

Op.järj._K52_18 Opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma ovat **opetuksen järjestämisen kulmakiviä** --

Op.järj._K21_43: **Opetuksen perustana ovat voimassa olevat OPSit**, joten ne ovat se kehittämisen väline, joka antaa opetukselle tavoitteet

Toiminnan pohja -diskurssin perusteella opetussuunnitelmien voidaan siis tulkita määrittelevän koulujen kaikkea kehittämistä ja muuta toimintaa, ennen kaikkea opetustyötä. Opetussuunnitelmia luonnehditaan kuvainnollisesti toiminnan pohjarakenteena ja siten opetussuunnitelmien voidaan tulkita määrittävän, missä rajoissa toimintaa ja kehittämistä voi tapahtua. Avovastauksissa ei kuitenkaan määritellä, millä tavalla opetussuunnitelmat kehittämiseen ja toimintaan vaikuttavat, joten diskurssi ei paljasta opetussuunnitelmista uusia seikkoja. Vastauksissa toistetaan opetussuunnitelmien roolia sellaisena kuin se yleisesti käsitetään. Lisäksi opetussuunnitelmaan viitataan vastauksissa kokonaisuutena opetussuunnitelma tai opetussuunnitelmat. Tällöin voidaan tulkita, että kehittämisen ja toiminnan pohja ovat asiakirjat kaikkine sisältöineen. Liekö niin, että koulut ja perusopetuksen järjestäjät käsittävät opetussuunnitelmat jonkinlaisena yleisenä tahtotilana, joka toiminnassa tulee ottaa huomioon (esim. Vitikka 2009: 49–50; myös Rajakaltio 2011: 42–43)?

Myös toiminnan suunnittelu nostetaan avovastauksissa esille, kun opetussuunnitelmia kuvataan toiminnan pohjana:

Koulu_K17_56: Toimintaa muutetaan opetussuunnitelmassa kirjattuun suuntaan. **Pohja keskusteluun ja suunnitteluun.**

Koulu_K17_70: **Asiakirja johon palataan yhteissuunnittelussa ja aina kun on jotain epäselvää tms.**

Koulu_K17_76: Em. asiakirjoihin palataan jatkuvasti. **Ovat kaiken suunnittelun ja toteutuksen perusta.** --

Opetussuunnitelmien yhdistäminen suunnitteluun voi viitata asiakirjojen hierarkiaan koulutoiminnan järjestämisessä. Paikalliset opetussuunnitelmat nimittäin luodaan perusteasiakirjan mukaisesti, ja paikalliset opetussuunnitelmat toimivat edelleen toiminta- ja lukuvuosisuunnitelmien pohjana (POPS 2014). Tällöin työn käytännön suunnittelu lähtee liikkeelle opetussuunnitelman vaatimuksista.

Toiminnan pohja -diskurssissa koulut ja perusopetuksen järjestäjät puhuvat opetussuunnitelmien roolista esimerkiksi kehittämisen suhteen hyvin epämääräisesti. Vastauksissa ei määritellä, minkä asioiden kehittämiseksi opetussuunnitelmat ovat pohja tai toimivatko opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma kenties pohjana erilaisille asioille. Myös toiminnan ja suunnittelun pohjana opetussuunnitelmia kuvataan epätarkasti. Diskurssiin tuo toisenlaista näkökulmaa vain muutamit vastaukset, joissa opetussuunnitelmat kytetään toimintaan tarkemmin:

Koulu_K17_135: Ovat pohjana oppiaineiden yhteistyölle ja koulun toimintakulttuurille, erityisesti monialaisissa kokonaisuuksissa.

Näkökulman ero on merkittävä. Kun opetussuunnitelmia kuvaillaan kehittämisen tai toiminnan pohjaksi yleisellä tasolla, voi vastauksista saada vaikutelman, että koulut ja perusopetuksen järjestäjät vain toistavat opetussuunnitelmien yleisesti hyväksytyyn roolin. Konkreettisia kohteita mainitsevissa vastauksissa opetussuunnitelmat asetetaan selkeämmin osaksi koulun toimintaa: opetussuunnitelmat ovat pohja, joka mahdollistaa tiettyjen käytänteiden kehittämisen.

Koulujen ja perusopetuksen järjestäjien tapa merkityksellistää opetussuunnitelmat toiminnan pohjaksi tai muutoin keskeiseksi toiminnan lähtökohdaksi kuvastaa, että opetussuunnitelmat ymmärretään *opetussuunnitelma ohjaa* -diskurssin tavoin ensisijaisesti hallinnollisina asiakirjoina, joilla on keskeinen merkitys toiminnan järjestämisessä. Hallinnollisena tekstinä opetussuunnitelmat ilmaisevat koulutyön keskeiset periaatteet ja asettavat sille tavoitteet yhdessä lakien ja asetusten kanssa (esim. Rokka 2011: 36–37; Vitikka 2009). Opetussuunnitelmien mainitaan diskurssissa olevan myös opetuksen pohja ja perusta, mikä voisi viitata käsitukseen opetussuunnitelmasta didaktisena asiakirjana (esim. Rokka 2011: 38–40). Opetussuunnitelmaa ei kuitenkaan kytetä millään tavoin opettajien pedagogiikkaa kehittäväksi tai tukeväksi välineeksi. Sekä edellisessä luvussa että seuraavissa luvuissa käsittelemistäni diskurkseista voidaan lisäksi huomata, että opetussuunnitelmat ymmärretään vahvasti ohjaavina ja toimintaa muutoin määrittävinä dokumentteina, mikä korostaa opetussuunnitelmien hallinnollista roolia.

Opetussuunnitelmien rooliin toiminnan pohjana viitataan myös kolmanteen luokkaan tyypitellyissä avovastauksissa. Kun ensimmäiseen luokkaan tyypitellyissä vastauksissa opetussuunnitelmia kuvaillaan suoraan, kolmannen luokan vastauksissa kuvataan opetussuunnitel-

mien käyttötarkoitusta sekä toimintaa, jota tehdään tai joka tapahtuu opetussuunnitelmien pohjalta. Vastauksissa esimerkiksi kuvataan toistuvasti, että toiminta ja kehittäminen *perustuu* tai *pohjautuu* opetussuunnitelmiin, tai kuinka niiden *pohjalta* tehdään jotakin.

Op.järj._K52_30: **Lukuvuosisuunnitelmaan kehittämistavoitteet näiden** [opetussuunnitelmien] **pohjalta. Näiden pohjalta muodostuu perusta koulujen työlle.**

Op.järj._K21_58: – – **Kehittämistoimenpiteet pohjautuvat opetussuunnitelmaan.**

Op.järj._K40_3: **Koulun toimintakulttuurin kehittäminen perustuu opetussuunnitelmaan** ja prosessi jatkuu koko ajan vielä vuosia.

Kysymysten Koulu_K17, Op.järj._K21 ja Op.järj._K52 vaikutuksesta opetussuunnitelmien kuvataan toistuvasti myös *toimivan* pohjana tai perustana eri asioille:

Koulu_K17_36: Ne **toimivat vuosisuunnitelman pohjana.**

Op.järj._K52_117: **Toimivat kaiken toiminnan perustana.**

Vastauksissa opetussuunnitelmien kuvataan siis toimivan pohjana välineellisesti sen sijaan, että asiakirjojen mainittaisiin sellaisenaan olevan pohja toiminnalle. Kun koulut ja perusopetuksen järjestäjät kuvailevat opetussuunnitelmia *pohjaksi* ja *perustaksi*, opetussuunnitelmat saavat kuvainnollisen roolin pintana, jonka päälle kaikki toiminta rakentuu.

5.1.4 Liian laaja

Diskursseissa *toimintaa ohjaava* sekä *toiminnan pohja* opetussuunnitelmia kuvaillaan varsin neutraalilla tai jopa positiivisella tavalla. Lisäksi opetussuunnitelmia kuvaillaan sellaisiksi kuin ne yleisestikin käsitetään. *Liian laaja* -diskurssissa opetussuunnitelmia, erityisesti opetussuunnitelman perusteita, kuvaillaan kuitenkin poikkeuksetta negatiivisessa valossa. Vaikka opetussuunnitelmien koetaan olevan ohjaavia ja normittavia, *liian laaja* -diskurssin perusteella ne eivät toimi käytännön tasolla erityisen hyvin. Osa tähän diskurssiin kuuluvista avovastauksista on peräisin kysymyksistä, joissa on viitattu opetussuunnitelmaprosessin haasteisiin. Kyseiset kysymykset ovat ohjanneet kouluja ja perusopetuksen järjestäjiä pohtimaan toimintaa vaikeuttavia tekijöitä, joka on tietenkin vaikuttanut vastaustyyliin. Merkittävä osa avovastauksista on kuitenkin peräisin muista kysymyksistä, eli vastaajat ovat nostaneet opetussuunnitelmien ongelmia esiin spontaanisti.

Diskurssissa opetussuunnitelmiin ja erityisesti opetussuunnitelman perusteisiin viitataan liian laajana kokonaisuutena. Samoin tehtiin jo vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden

yhteydessä opetuksen järjestäjien (Suortamo 2010), rehtoreiden (Sulonen 2010) ja opettajien (Laine 2010) taholta. Koulut ja perusopetuksen järjestäjät käyttävät opetussuunnitelmista muun muassa nimityksiä *laaja, mittava ja möhkälemäinen*. Erittäin usein kuvauksiin liitetään liiallisuutta ilmaiseva intensiteettiadverbi *liian* (VISK § 664, § 658). Laajuuden lisäksi diskurssissa viitataan opetussuunnitelmien käytettävyyteen: opetussuunnitelmia kuvaillaan vastauksissa adjektiivilausekkeiden avulla *vaikeaselkoiseksi, vaikealukuiseksi, tulkinnanvaraiseksi, sekavaksi* sekä *vaikeaksi hahmottaa* ja *sisäistää*. Muutamassa vastauksessa kuvataan jopa, että opetussuunnitelmiin on *mahdoton perehtyä*. Opetussuunnitelmien mainitaan myös suoraan olevan *irrollaan käytännöstä*. Opetussuunnitelmia on toisin sanoen vaikea ymmärtää, jolloin ne väistämättä jäävät etäälle tai kokonaan erilleen käytännön työstä.

Liian laaja -diskurssissa erotellaan poikkeuksellisen usein opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma toisistaan. Asiakirjoille myös annetaan vastauksissa erilaisia luonnehdintoja ja niitä vertaillaan keskenään. Yleisimmin opetussuunnitelmia luonnehditaan kokonaisuutena, mutta erityisesti opetussuunnitelmien käytännönläheisyyteen viitataan myös nostamalla esiin asiakirjojen yksittäisiä sisältöjä. Lisäksi vastauksissa esimerkiksi luonnehditaan opetussuunnitelmien tavoitteiden olevan liian korkealentoisia tai sisältöjen olevan ristiriidassa keskenään.

Diskurssille keskeistä on siis opetussuunnitelmien ja erityisesti opetussuunnitelman perusteita kuvaileminen liian laajaksi kokonaisuudeksi:

Op.järj._K54_1: **Vuoden 2014 perusteet olivat ihan liian laajat.** Jos 90-luvulla opetushallitus pystyi antamaan perusteet 100 sivussa, niin **miksi nyt pitää olla 800 sivua.** Ilmeisesti opetushallituksessa on liikaa virkamiehiä.

Koulu_K36_5: **OPS on edelleen sisällöllisesti liian täysi** joittenkin oppiaineiden kohdalta. / **OPS on massiivinen opus,** liiankinko?

Perusopetuksen järjestäjän vastauksessa opetussuunnitelman perusteiden laajuus mainitaan suoraan, mutta sen lisäksi vastaaja vertaa uutta perusteasiakirjaa aikaisempiin perusteisiin. Perusteiden sivumäärää vertaamalla vastaaja kuvailee uuden opetussuunnitelman perusteiden olevan jopa tarpeettoman laaja, sillä ennen samat asiat on vastaajan mukaan pystytty ilmaisemaan tiiviimmin. Ilmauksella *ilmeisesti opetushallituksessa on liikaa virkamiehiä* vastaaja korostaa tyytymättömyyttään Opetushallituksen työhön ja opetussuunnitelman laajuuteen. Esimerkissä Koulu_K36_5 vastaaja käyttää adverbia *edelleen* verratakseen nykyistä opetussuunnitelmaa aiempiin asiakirjoihin: myös edelliset opetussuunnitelmat ovat olleet liian laajoja. Opetussuunnitelman runsaat sisällöt tekevät asiakirjasta vastaajan mukaan jopa *massiivisen opuksen*. Jo

nimitys opus viittaa negatiivisessa merkityksessä suureen tai raskaaseen kirjaan, ja tässä määrite massiivinen edelleen korostaa ilmaistua mielipidettä.

Opetussuunnitelmien laajuus kytetään diskurssissa selvästi niiden käytettävyyteen ja ymmärrettävyyteen.

Op.järj._K21_34: perusteet ovat **huomattavan laaja kokonaisuus**, joka johtaa siihen, että **vain harvat saavat siitä kokonaiskäsitelmän.**

Koulu_K17_16: Työ pohjaa näihin, mutta **asiakirjat ovat liian laajoja jokapäiväisiksi työvälineiksi.** Käytännön ratkaisuja ja sisältövalintoja ei oikein pysty perustelemaan opetussuunnitelman näkökulmasta. **Suunnitelma jää vanhemmille kovin vieraaksi ja aivan liian mahdottomaksi perehtyä.**

Laajuuden vuoksi opetussuunnitelman perusteista ei saada *kokonaiskäsitelmää* eli perusteasiakirja tunnetaan vain pintapuolisesti tai osittain. Ilman selkeän ymmärryksen muodostamista opetussuunnitelma ei voi aidosti ohjata toimintaa. Jos liian laajaan opetussuunnitelmaan on hankala tai mahdoton perehtyä, se ei voi toimia käytännön työkaluna.

Opetussuunnitelmien käytännönläheisyyteen viitataan sekä suhteessa opetussuunnitelma-asiakirjaan kokonaisuutena että suhteessa sen eri osioihin, sisältöihin ja tavoitteisiin:

Koulu_K17_12: – – Uusi OPS jo valtakunnallisesti **on liian laaja omaksuttavaksi käytännön työhön ja OPS:n tavoite- ja sisältölausekkeet kapulakieltä.**

Koulu_K36_9: [Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista estää] Opetussuunnitelman **osittainen tavoitteiden liiallinen yleisluontoisuus/"korkealentoisuus"** ja paikoitellen myös **vaikeaselkoisuus.**

Opetussuunnitelmien käytettävyyttä ja toimivuutta haittaa laajuuden ohella siis myös osittain tekstin selkeys: opetussuunnitelman tavoitteet koetaan *vaikeaselkoisina* sekä *kapulakielisinä* eli vaikeaselkoisena virkakielenä (KS. s.v. *kapulakieli*).

Opettajien on aiemmissa tutkimuksissa huomattu suhtautuvan opetussuunnitelmauudistuksiin kriittisesti, eivätkä kaikki opettajat tutkimusten mukaan tutustu opetussuunnitelma-asiakirjoihin (ks. Rokka 2011: 14). Tämän aineiston perusteella opetussuunnitelmat jäävät eri toimijoille vieraaksi, koska asiakirjoihin on vaikea tutustua ja perehtyä. Opetussuunnitelmia ei myöskään laajuuden vuoksi koeta käytännöllisiksi toiminnan työkaluiksi. Opetussuunnitelmien käyttöä vaikuttaa estävän ensisijaisesti asiakirjojen ongelmat eikä kriittisyys opetussuunnitelmauudistuksia kohtaan. Vain muutamassa aineiston avovastauksessa kuvataan suoranaista hyllyttömyyttä ottaa opetussuunnitelma käyttöön:

Koulu_K36_13: Kaikki opettajat eivät **"tunnusta"** opetussuunnitelmaa!

Koulu_K36_4: muutoksen kyseenalaistaminen - **ops ei vakuuta kaikkia eikä kaikilta osin**

Liian laaja -diskurssille ominaisia ovat myös luonnehdinnat siitä, millaisia opetussuunnitelmien pitäisi olla. Koulut ja perusopetuksen järjestäjät kuvailevat opetussuunnitelmia liian laajaksi, epäselväksi tai epäkäytännölliseksi, ja esittävät sen jälkeen toiveen seuraaville opetussuunnitelmille:

Op.järj._K20_8: Opetussuunnitelman eri osiot eivät ole kaikilta osin linjassa. – – Lisäksi kokonaisuudessaan perusteet on massiivinen paketti ottaa haltuun. Tarvetta olisi tiiviimmälle käytännönläheiselle ohjeistukselle. – –

Koulu_K17_19: – – Suurin ongelma on erittäin epäselvästi laadittu yleinen osa, jossa laaja-alaisuus, monialaisuus ja toimintakulttuurin perusteet on esitetty suorastaan ammattitaidottomasti laadittuna sekasotkuna. Koulun työn kehittämiseen tarvitaan konkretiaa, ei vaikeaselkoista jargonia. – –

Opetussuunnitelmaa kuvaillaan siis sisäisesti ristiriitaisina tai ainakin osittain epäselvästi laadittuna, jopa ammattitaidottomasti laadittuna sekasotkuna. Jotta opetussuunnitelman perusteet toimisi käytännön työkaluna, perusteasiakirjan tarvitsee olla tiiviimpi, käytännönläheinen ja konkreettinen eikä vaikeaselkoista jargonia. Myös muita toiveita opetussuunnitelmasta esitettiin. Toisin sanoen vastauksissa kuvataan, mitä opetussuunnitelmat eivät nyt ole:

Op.järj._K52_13 – – Niiden [opetussuunnitelmien] tulisi kuitenkin olla enemmän käytännönläheisiä ja konkreettisia. – – Opetussuunnitelman tulisi olla arjen työkalu.

Koulu_K49_16: – – opsia pitäisi entistä enemmän yksinkertaistaa ja tehdä käytännönläheisemmäksi

Koulu_K49_17: – – Perusteiden pitäisi olla selkeämmät ja ei missään nimessä noin pitkät!

Vastauksissa käytetään muun muassa komparatiivimuotoja *tiiviimmät, enemmän ja selkeämmät* kuvaamaan koetun ja toivotun opetussuunnitelman eroja. Lisäksi vastauksissa käytetään esimerkiksi *nesessiivirakenteita pitäisi olla ja tulisi olla* ilmaisemassa välttämättömyyttä, tarvetta tai pakkoa (VISK § 505, § 920; MOT Uusi suomen kielen sanakirja s.v. *nesessiivirakenne*) opetussuunnitelmien kehittämiseen liittyen.

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat kokevat opetussuunnitelmien toimivan huonosti käytännössä (ks. Vitikka 2009: 28), ja myös tämä diskurssi antaa samansuuntaisia

vihjeitä. Opetussuunnitelman perusteiden laajuus ja vaikeaselkoisuus haittaavat asiakirjaan perehtymistä, mikä edelleen vaikuttaa asiakirjan käytettävyyteen. On huolestuttavaa, ettei opetussuunnitelmien koeta toimivan käytännön työkaluina. Asiakirjojen ongelmat vähentävät välttämättömästi opetussuunnitelmien koettua arvoa ja hyötyä toiminnassa, sillä uudistusten johdonmukaisuudella ja selkeydellä on havaittu olevan merkittävä rooli uudistusten onnistumisessa (ks. esim. Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016). Suomessa opetussuunnitelmien on haluttu toimivan opettajien työkaluina (ks. Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012: 87) Lisäksi opetushallituksen muistion (2014b) mukaan uudessa perusteasiakirjassa on pyritty tekstin tarkkuuteen ja selkeyteen, jotta se tukisi yhdessä paikallisesti päätettävien osuuksien kanssa yhtenäisen perusopetuksen toteuttamista. *Liian laaja* -diskurssin perusteella tavoitteissa ei välttämättä ole onnistuttu.

Muista diskursseista poikkeavalla tavalla *liian laaja* -diskurssissa opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma asetetaan toistuvasti rinnakkain ja vertailtaviksi. Koulut ja perusopetuksen järjestäjät luonnehtivat opetussuunnitelman perusteiden olevan laaja ja epäkäytännöllinen, ja vertaavat paikallista opetussuunnitelmaa perusteasiakirjaan:

Koulu_K16_10: OPS-perusteet on **laaja ja vaikeaselkoinen asiakirja**, jonka pohjalta laadittiin **selkeämpi paikallinen ops**.

Op.järj._K52_16: **Valtakunnallinen liian abstrakti. Paikallisessa pyritty käytännön läheisiin ohjeisiin.** Tässä onnistuttu kohtalaisesti.

Koulu_K17_15: – – **Paikallinen osuus on konkreettisempaa ja yksityiskohtaisempaa.**

Paikallisen opetussuunnitelman arvottaminen perusteasiakirjaa käytännönläheisemmäksi ja selkeämmäksi tukee käsitystä paikallisesta opetussuunnitelmasta varsinaisena toimintaa ohjaavana asiakirjana (ks. Rokka 2011: 34). Opetussuunnitelman perusteiden erottaminen käytännöllisemmästä paikallisesta opetussuunnitelmasta voi myös viitata käsitykseen erillisestä *virallisesta* ja *toiminnallisesta* opetussuunnitelmasta (esim. Vitikka 2009: 51–53).

Hyväksi ja toimivaksi koettu paikallinen opetussuunnitelma voi kertoa myös onnistuneesta opetussuunnitelmaprosessista. Opetussuunnitelmaprosessiin ja erityisesti sen ongelmiin viitataan vastauksissa kohtalaisen usein. Opetussuunnitelman laajuus kytketään selvästi paikallisen opetussuunnitelman laadintaa haittaavaksi tekijäksi:

Op.järj._K52_12: – – OPSin perusteet on jo sinänsä **liian möhkälemäinen asiakirja, jotta sitä aidosti tunnettaisiin ja hallittaisiin** läpikotaisin. Siksi **paikallisen OPSin laadinta on jäänyt** varmaan osin **minimalistiseksi**, ettei OPS-asiakirjaa paisutettaisi enää entisestään. – –

Op.järj._K19_17: – – Perusteisuus on kuitenkin niin laaja, **että paikallisuus haasteellista nostaa/pitää esillä. Jos paikallisuuden kokoa erilliseksi opukseksi, perusteet jäävät varjoon ja päinvastoin.**

Op.järj._K19_3: – – perusteet olivat niin mittaavia, että paikallinen opetussuunnitelma **muuttuu helposti pitkäksi ja raskaaksi asiakirjaksi.** Perusteissa on päällekkäisyyksiä, **joka johtaa asioiden toistoon.**

Op.järj._K55_1: Opetussuunnitelman perusteet ovat liian laajat ja yksityiskohtaiset **paikalliselle opetussuunnitelmalle ei jää tilaa**

Opetussuunnitelman perusteita on jo aiemmissa tutkimuksissa kuvailtu niin laajoiksi, että ne muodostavat sellaisenaan suuren osan paikallisesta opetussuunnitelmasta (ks. Rokka 2011: 34). *Liian laaja* -diskurssissa rakennetaan opetussuunnitelmista samankaltaista kuvaa: paikallisen opetussuunnitelman laadinta on *jäänyt minimalistiseksi*, koska paikallisesta opetussuunnitelmasta ei ole haluttu perusteasiakirjan kaltaista. Toisin sanoen paikallisen opetussuunnitelman laatiminen on lopetettu jo alkuunsa tai se on laiminlyöty (KS s.v. *jäädä*). Lisäksi paikallisten painotusten kirjaaminen koetaan haasteelliseksi tai niille ei *jää tilaa* perusteasiakirjan laajuuden vuoksi. Paljastavaa on myös, että perusteiden pohjalta laaditusta opetussuunnitelmasta saattaa muodostua *opus*, joka jättää perusteasiakirjankin varjoonsa. Paikallisen opetussuunnitelman laadintaan liittyvä epävarmuus saattaa kertoa myös siitä, että laadintaprosessi koetaan laajan ja yksityiskohtaisen perusteasiakirjan vuoksi ylipäänsä tarpeettomaksi lisätyöksi (ks. Rokka 2011: 13–14).

Aineistossa on vähäinen määrä avovastauksia, joissa paikalliseen opetussuunnitelmaan viitataan käytännöllisenä työkaluna. Kyseiset vastaukset antavat näkökulmaa ja luovat kontrastia diskurssille opetussuunnitelman perusteista liian laajana ja epäkäytännöllisenä asiakirjana. Vaikka opetussuunnitelman perusteet voivat edellisten esimerkkien perusteella vaikuttaa negatiivisesti paikallisen opetussuunnitelman laadintaan, eräs vastaajista kuvailee paikallista opetussuunnitelmaa ja sen laadintaa erittäin positiivisena:

Koulu_K16_14: Käytimme tähän [opetussuunnitelman paikallisesti päätettäviin asioihin] paljon aikaa yhdessä. Opettajat olivat omissa työryhmissään. Opettajainkokouksissa nostimme esiin tärkeimmät asiat vielä yhteiseksi pohdittaviksi. **Toisin sanoen, oma opsimme on erittäin käyttökelpoinen työkalu.**

On keskeistä huomioida, miksi paikallinen opetussuunnitelma on käyttökelpoinen työkalu: paikallisen opetussuunnitelman laadintaan on käytetty *paljon aikaa yhdessä*, ja opetussuunnitelmaa on työstyetty *työryhmissä* ja muutoin *yhdessä pohtien*. Opetussuunnitelman työstäminen on siis ollut kollektiivista ja sitä on tehty yhteistyössä. Keskustelun ja yhteisen tiedon lisäämisen

on todettu vaikuttavan voimakkaasti osallisuuden ja omistajuuden kokemuksiin ja siten erilais-
ten uudistusten onnistumiseen (ks. Pietarinen, Pyhälto & Soini 2016). Vastaja kuvaileekin
käyttökelpoiseksi työkaluksi koettua paikallista opetussuunnitelmaa paljastavasti yhteisön
omaksi.

5.2 Opetussuunnitelmat aktiivisina toimijoina

5.2.1 Mitä opetussuunnitelmat tekevät?

Toinen suurempi luokka aineistossa olivat vastaukset, joissa opetussuunnitelmista puhutaan ak-
tiivisena toimijana. Ensimmäiseen luokkaan tyypitellyissä vastauksissa opetussuunnitelmia
luonnehditaan ja käsitellään staattisina asiakirjoina. Vastauksissa kuvaillaan, että opetussuun-
nitelmat ovat jotakin tai jonkinlaisia. Siten ne luovat kuvaa asiakirjasta, joka on toiminnassa
vain passiivisesti mukana: ohjaava asiakirja tai strategiaopas voi tai voi toisaalta olla vaikutta-
matta toimintaan. Toiseen luokkaan tyypitellyissä vastauksissa opetussuunnitelma mainitaan
subjektina, tekijänä, jolla on toiminnassa aktiivinen rooli. Aktiivisina toimijoina ne vaikuttavat
toimintaan ulkoapäin. Opetussuunnitelma, joka aktiivisesti ohjaa tai normittaa toimintaa, ei jätä
toimijoille valinnanvaraa: opetussuunnitelman määrittämien ohjeiden tai normien mukaisesti
on toimittava. Huomionarvoista kuitenkin on, että ensimmäiseen ja toiseen luokkaan tyypitel-
lyissä vastauksissa on runsaasti samankaltaisuuksia – erityisesti opetussuunnitelmien rooli toi-
minnan ohjaamiseen ja normittamiseen liittyen korostuu selvästi molemmissa luokissa.

Toiseen luokkaan tyypitellyistä vastauksista on rakentunut kolme diskurssia. Alaluvussa
5.2.2 käsittelen *opetussuunnitelma ohjaa* -diskurssia, jossa on paljon selkeitä samankaltaisuuksia
alaluvussa 5.1.2. käsitellyn *toimintaa ohjaava* -diskurssin kanssa. Alaluvussa 5.2.3 käsitte-
len diskurssia *opetussuunnitelma luo*, jossa opetussuunnitelmien kuvaillaan saavan aikaan jot-
tain uutta toimintaan. Diskurssissa opetussuunnitelmien kuvaillaan muodostavan tai luovan
myös pohjan toiminnalle, joten yhteys luvun 5.1.3 *toiminnan pohja* -diskurssiin on ilmeinen.
Alaluvussa 5.2.4 käsittelen *opetussuunnitelma antaa* -diskurssia, jossa opetussuunnitelmien ku-
vaillaan tuovan toimintaan jotain lisää.

Opetussuunnitelma ohjaa -diskurssissa koulut ja perusopetuksen järjestäjät kuvaavat ope-
tussuunnitelmien roolia jälleen varsin yllätyksettömästi ja virkakielisesti, toistaen opetussuun-
nitelman yleisesti hyväksytyä tehtävää. Diskurssissa *opetussuunnitelma luo* sekä *opetussuun-*

nitelma antaa opetussuunnitelmien toiminta saa kuitenkin käytännönläheisemmän sävyn. Toiminnalle jotain uutta antavina ja tarjoavina toimijoina opetussuunnitelmat esitetään erityisen miellyttävässä valossa.

Toiseen ryhmään tyypitellyissä vastauksissa opetussuunnitelma tai opetussuunnitelmat asetetaan siis selkeästi virkkeen subjektiksi:

Op.järj._K21_53: **Uusi opetussuunnitelma osallistuttaa** oppilaat koulutyöhön ja erityisesti koulun kehittämistyöhön.

Op.järj._K21_3: -- **se** [opetussuunnitelma] **kannustaa** kokeilemaan uusia työtapoja, **antaa mahdollisuuden** laaja-alaisille oppimiskokonaisuuksille sekä monialaisuudelle. -- **ops haastaa** opettajia kehittämään työtään mm. monipuolistamalla ja rikkomalla oppiainekohtaisuutta.

Vastauksissa käytetään siis yleensä nominatiivimuotoista perussubjektia (VISK § 910). Vastauksissa käytetyt verbit paljastavat, mitä koulut ja perusopetuksen järjestäjät opetussuunnitelmien roolista ja tehtävästä koulutusjärjestelmässä ajattelevat.

5.2.2 Opetussuunnitelma ohjaa

Opetussuunnitelma ohjaa -diskurssissa opetussuunnitelmien kuvaillaan siis eri tavoin *ohjaavan* toimintaa. Opetussuunnitelmat muun muassa *viitoittavat*, *suuntavat* sekä *näyttävät suunnan* toiminnalle, eli vastaajat käyttävät merkitykseltään konkreettisia verbejä (§ 445). Normiluonteisuuden viitaten koulut ja perusopetuksen järjestäjät käyttävät modaalaisia verbejä (VISK § 1562). Vastauksissa mainitaan, kuinka opetussuunnitelmat *velvoittavat*, *pakottavat*, *määräävät*, *linjaavat*, *edellyttävät* sekä *laittavat tekemään* jotain. Opetussuunnitelmien kuvataan myös *määrittelevän*, *osoittavan*, *asettavan* ja *säätävän* erilaisia asioita. Opetussuunnitelmien rooli toimintaa monipuolisesti määrittävänä toimijana ei siis jää aineistossa epäselväksi.

Opetussuunnitelmat ohjaavat vastausten perusteella useita eri asioita. Yleisimmin opetussuunnitelmien kuitenkin mainitaan jälleen lyhyesti ja epätäsmällisesti ohjaavan kaikenlaista kehittämistä ja toimintaa:

Koulu_K17_139: **Ohjaavat kehittämistä ja muutosta.**

Koulu_K17_145 Ne **ohjaavat toimintaamme.**

Op.järj._K52_68: OPS **ohjaa kaikkea** koulun **toimintaa.**

Koulu_K17_25: Ne **ohjaavat kaikkea toimintaa** --

Yleisen kehittämisen ja toiminnan ohjaamisen lisäksi avovastauksissa viitataan usein opetuksen tai pedagogiikan sekä arvioinnin kehittämiseen:

Koulu_K17_47: – – **ne ohjaavat** merkittäväällä tavalla työtä ja **opetuksen kehittämistä**.
 Koulu_K17_120 Uusi opetussuunnitelma **ohjaa kehittämään arviointia ja opetusta** jatkuvasti eteenpäin.
 Koulu_K17_161: **Ohjaavat** perusopetuksen **pedagogiseen kehittämiseen**. – –

Diskurssit *toiminnan pohja*, *toimintaa ohjaava* sekä *opetussuunnitelma ohjaa* vahvistavat perinteistä ja yleisesti hyväksyttyä käsitystä opetussuunnitelmista. Opetussuunnitelmat näyttäytyvät selkeän hallinnollisena tekstinä, joka ylhäältäpäin annettuna määrittää toimintaa (ks. Vitikka 2009: 49–50). On kuitenkin huomattava, että aineiston perusteella opetussuunnitelman perusteet koetaan myös liian laajoina sekä vaikeasti sisäistettävänä ja epäkäytännöllisinä. Vaikka opetussuunnitelmat ohjaavat toimintaa ja ovat vaikuttamassa toiminnan pohjalla, ne eivät välttämättä ohjaa paikallista toimintaa selkeästi tai ole sisällöltään yksiselitteisiä. Ohjauudeltaan tiukkakin opetussuunnitelma voi haitata kehittämistyötä, mikäli se on sisällöltään epäjohdonmukainen tai epäselvä ja ristiriitainen (Vitikka 2009: 31–32; Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016: 26). Opetussuunnitelman eri osioiden ja sisältöjen ristiriitaisuuteen viitataan joi-takin kertoja tutkielmani aineistossa.

Kuten *toiminnan pohja* -diskurssissa sekä *toimintaa ohjaava* -diskurssissa, myös tässä opetussuunnitelmia kuvataan toistuvasti yleisellä tasolla, jolloin vastaajien suhde opetussuunnitelmiin jää etäiseksi. Opetussuunnitelmien mainitaan kuitenkin ohjaavan myös toiminnan suunnittelua sekä toimintakulttuurin muodostumista. Tällöin opetussuunnitelmien ohjausta tuodaan hieman konkreettisemmaksi osaksi toimintaa, ja kehittämisen kohteeksi mainitaan jokin tarkempi kohde.

Koulu_K17_111: **Ohjaavat ajattelua, tavoitteiden asettelua ja jatkuvaa suunnittelu-työtä**.
 Koulu_K17_136: Se **ohjaa ja säätelee uuden toimintakulttuurin muodostumista** ja edesauttaa oppilaiden oppimista.
 Op.järj._K21_97: Opetussuunnitelman perusteet **ohjaavat toimintakulttuurin muutosta nykyaikaisemmaksi**.

Opetussuunnitelman ohjauksella on selkeä vaikutus, kun se ohjaa koulun henkilökunnan *ajat-telua* ja toiminnan *tavoitteiden asettamista*. Myös *toimintakulttuurin* kehittäminen viittaa konkreettisiin toiminnan tapoihin ja oikeastaan vakiintuneiden toimintatapojen muuttamiseen.

Toiminnan kehittäminen nousee diskurssissa esille myös silloin, kun opetussuunnitelmien kuvataan pakottavan johonkin:

Koulu_K17_94: Opetussuunnitelma **pakottaa koulua kehittämään toimintaansa jatkuvasti**. Uudet menetelmät ja toimintamallit vaativat vanhojen opittujen tapojen muovaamista, mikä on hyvä asia. – –

Op.järj._K21_82 – – **Pakottaa arvioimaan opetusta uudelleen** ja on mahdollisuus muutokseen.

Op.järj._K21_121: – – **Pakottavat keskustelemaan oppimisesta ja opettajan roolista** oppimisen ohjaajana.

Koulu_K17_89: NE ovat perusta ja ikäänkuin **pakottavat uudistamaan opetusta**.

Op.järj._K21_89: Toimivat kehittämisen välineenä, koska **normisto pakotti muuttamaan vanhoja toimintatapoja**.

Pakottaa-verbin käyttö synnyttää ensiksi mielikuvan koulujen ja perusopetuksen järjestäjien haluttomuudesta kehittää toimintaansa opetussuunnitelman määrittelemään suuntaan. Toisaalta vastauksissa kuvaillaan samalla vanhojen toimintatapojen muovaamisen olevan *hyvä asia*, ja toiminnan muuttaminen koetaan *mahdollisuutena*.

Muutoksen tarpeeseen viitataan aineistossa myös yksilötasolla. Opetussuunnitelmien kuvaillaan pakottavan ja velvoittavan kaikkia toimijoita kehittämään toimintaansa – ei ainoastaan koulua kokonaisuutena. Vastauksissa käytetyt modaaliset verbit ilmaisevat nesessiivisyyttä eli velvollisuutta toimia.

Op.järj._K52_67: – – opetussuunnitelma on konkretisoinut tavoitteita ja **velvoittaa toimimaan** niiden mukaisesti **käytänteitä uudistaen**. Tätä myös esimiehet voivat alaisiltaan kouluyhteisössä **jatkossa vaatia** yksityiskohtaisemmin.

Op.järj._K21_96: – – [opetussuunnitelma] **näyttää suuntaa** mihin koululaitoksen pitää kehittyä. **Se on velvoittanut myös opettajia, kukaan ei voi enää sanoa**, että on opiskelut 80-luvulla eikä voi muuttaa opetustyyliään.

Op.järj._K21_117: – – **OPS ohjaa toimintaa voimakkaasti ja laittaa jokaisen arvioimaan ja kehittämään** omaa opetustaan.

Vastauksista voidaan huomata, että toiminnan kehittämisen pakko on syntynyt opetussuunnitelman ohjauksen vaikutuksesta. Diskurssissa siis linkitetään opetussuunnitelmien ohjaus ja opetussuunnitelmien normatiivisuus toisiinsa. Opetussuunnitelmat *näyttävät suunnan* toiminnan kehittämiseksi, mutta se *velvoittaa* opettajia muuttamaan opetustyyliään vastarinnasta huolimatta. Opetussuunnitelma myös *ohjaa* toimintaa, mutta samanaikaisesti *laittaa* jokaisen yksi-

lön arvioimaan omaa toimintaansa. Koska opetussuunnitelma velvoittaa toimimaan tietyllä tavalla, voivat myös esimiehet vaatia alaisiaan uudistamaan käytänteitään opetussuunnitelman vaatimalla tavalla.

5.2.3 Opetussuunnitelma luo

Opetussuunnitelmien aktiivista roolia kuvattiin aineistossa myös verbien *muodostaa* ja *luoda* avulla. Verbillä *muodostaa* voidaan viitata jonkin asian pysyvään tilaan, eli sillä voidaan kuvata jonkin asian muodostuvan jostakin muusta asiasta (KS s.v. *muodostaa*). Tämän tutkielman aineistossa *muodostaa*-verbiä ja *luoda*-verbiä käytetään kuitenkin samalla tavalla ja samanmuotoisissa virkkeissä. Tästä voidaan tulkita, että koulut ja perusopetuksen järjestäjät käyttävät *muodostaa*-verbiä jonkin uuden asian aikaansaamisen tarkoituksessa, toisin sanoen *luoda*-verbin synonyymina (ks. KS s.v. *muodostaa*; myös *luoda*). Tämä on perusteltua myös siksi, että aineistossa puhutaan *uusista opetussuunnitelmista* eli vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteista ja siihen liittyvistä paikallisista opetussuunnitelmista. Uudet opetussuunnitelmat muodostavat ja luovat toimintaan jotain uutta. Konkreettiset verbit *luoda* ja *muodostaa* ilmentävät myös kausatiivisuutta, sillä niiden merkitykseen sisältyy 'aiheuttaa, että jokin tulee olemaan' (VISK § 463).

Opetussuunnitelmat siis saavat koulujen ja perusopetuksen järjestäjien mukaan toiminnassa aikaan jotain uutta. Vastauksissa ei aina kerrota tarkalleen, mitä opetussuunnitelmat muodostavat tai luovat, vaan opetussuunnitelmat kytketään jälleen yleisesti toiminnan pohjaan:

Op.järj._K52_77: Opetussuunnitelma **luo kaiken pohjan** kehittämislle.

Koulu_K17_114: **Muodostaa perustan** kehittämislle.

Op.järj._K52_77: Opetussuunnitelma **luo kaiken pohjan** kehittämislle.

Pohjan ja perustan lisäksi opetussuunnitelmien mainitaan luovan toiminnan raamit tai rungon:

Koulu_K17_21: -- **Luo raamit** koulun kehittämislle. --

Op.järj._K52_36: **ne luovat raamit** opetustyölle --

Koulu_K17_142: **Muodostavat rungon** toiminnalle.

Lisäksi aineistossa kuvataan opetussuunnitelman muodostavan tai luovan *suunnan* tai *suunta-
viivat* sekä *viitekehysten* toiminnalle.

Koulu_K17_106: **Luo suunnan** kehittämistyölle.

Koulu_K17_148: **Luo suuntaviivoja** ja sen noudattamiseen sisältyy kaiken aikaa kehittäminen.

Op.järj._K21_39: – – **Ne ovat luoneet merkityksellisen viitekehyksen seudulliselle kehittämistyölle.** – –

Op.järj._K21_138: **Perusteet luovat selkeän viitekehyksen** mihin suuntaan perusopetusta tulisi kehittää.

Opetussuunnitelma luo -diskurssissa opetussuunnitelmat siis kytketään täsmälleen samoihin asioihin kuin muissa tässä tutkielmassa esitellyissä diskursseissa – erityisesti vastauksissa kuitenkin korostuu maininnat toiminnan pohjasta, raameista sekä suunnasta. Muihin diskursseihin verrattuna opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma luovat toiminnalle uudenlaisen pohjan tai raamit, jonka mukaisesti toimitaan. Esimerkiksi *toiminnan pohja* -diskurssissa voidaan periaatteessa viitata yleisesti opetussuunnitelmien rooliin koulutusjärjestelmässä.

Opetussuunnitelma luo -diskurssissa opetussuunnitelmien koetaan erityisesti vaikuttavan koulun toimintakulttuuriin. Toimintakulttuuri voidaan ymmärtää kaiken toiminnan pohjalla olevina yhteisinä toimintatapoina: esimerkiksi opetussuunnitelman perusteet määrittelee toimintakulttuurin koostuvan yhteisön historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneista tavoista toimia (POPS 2014: 26). Avovastauksista voidaan siksi tulkita, että opetussuunnitelmat ovat luomassa ja muodostamassa uudenlaista toimintakulttuuria eli siten muuttamassa konkreettisesti koulun toimintatapoja:

Op.järj._K52_19: – – **Ne luovat kouluille yhtenäistä toimintakulttuuria** ja edistävät myös koulujen välistä yhteistyötä.

Koulu_K17_125: Yleinen osa on äärimmäisen tärkeä ja **luo pohjan uuden toimintakulttuurin muodostumiselle.** Koulumme on tehnyt pitkään tämän suuntaista kehittämistyötä ja siksi tämä ops tukee perusopetuksen kehittämistä koulussamme vahvasti.

Koulu_K17_128: **Luovat uudistuneita toimintatapoja koulukulttuuriimme** niin eri luokkatasoille kuin koko koulun yhteisiin toimintamalleihin.

Op.järj._K21_114: Uusi opetussuunnitelma **loi toimintakulttuurin kehittämiseksi hyvän pohjan.** – –

Opetussuunnitelmien muodostamaan ja luomaan toimintakulttuuriin viitataan vastauksissa uutena. Opetussuunnitelma *luo pohjan uuden toimintakulttuurin muodostumiselle*, eli uusi toimintakulttuuri muodostuu välillisesti opetussuunnitelman kautta. Toimintakulttuurin pohjan luomalla opetussuunnitelma samalla tukee kehittämistyötä. Opetussuunnitelmat vaikuttavat koulukulttuuriin myös suoraan luomalla *uudistuneita toimintatapoja*.

Opetussuunnitelmat siis luovat ja muodostavat toiminnalle pohjan, raamit, suunnat ja viitekehysten tai yhtenäistä toimintakulttuuria. Diskurssissa kuvaillaan opetussuunnitelmille kuitenkin vielä yhtä, muutokseen motivoivaa ja ohjaavaa tehtävää. Opetussuunnitelmat nimittäin luovat toimintaan jonkinlaista painetta, jotta toiminta paikallisella tasolla muuttuisi:

Op.järj._K21_139: – – Opetussuunnitelma **luo positiivisen paineen** uuteen oppimiseen ja uusiin toimintaympäristöihin.

Op.järj._K52_118: Opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma yhdenmukaistavat eri kouluissa järjestettävää opetusta ja oppimista. **Yhteiset suunnitelmat luovat yhteisöllistä painetta.**

Op.järj._K52_48: – – **luo positiivista, pakollista muutosta**

Opetussuunnitelmien aikaansaama paine muuttua esitetään avovastauksissa avoimen positiivisena seikkana, mikä on yllättävää, sillä yleensä paineella viitataan tässä merkityksessä kuvainnollisesti räsytystä aiheuttaviin ilmiöihin (KS s.v. *paine*). Voidaan kenties sanoa, että opetussuunnitelmat painetta luodessaan herättelevät tai ravistelevat toimijoita muuttumaan opetussuunnitelman mukaisesti. Esimerkissä Op.järj.K21_139 opetussuunnitelman aikaansaama paine liitetään uudenlaiseen käsitykseen oppimisesta sekä konkreettiseen toimintaympäristöön. Esimerkissä Op.järj._K52_118 paine taas liitetään toimintakulttuuriin: opetussuunnitelma-asiakirjat *yhdenmukaistavat* yhteisön toimintakulttuuria, jolloin yhteisön jäsenille syntyy paine toimia yhtenäisen toimintakulttuurin mukaisesti.

5.2.4 Opetussuunnitelma antaa

Kolmannessa opetussuunnitelmia aktiivisena toimijana käsittelevässä diskurssissa kuvataan, kuinka opetussuunnitelmat *antavat* ja *tarjoavat* toimintaan erilaisia asioita, kuten konkreettisia ideoita kehittämiselle. Lisäksi vastauksissa käytetään permissiivirakennetta (VISK § 502): koulut ja perusopetuksen järjestäjät kuvailevat, kuinka opetussuunnitelmat *antavat luvan* tai *antavat mahdollisuuden* erilaisiin asioihin. Tällöin opetussuunnitelman vaikutus toimintaan kuvataan abstraktimpana. *Opetussuunnitelma antaa* -diskurssi erottuu muista tässä tutkielmassa esitetyistä diskursseista, koska opetussuunnitelmien toimintaa ja roolia kuvaillaan selkeästi positiivisempänä ja jopa inhimillisempänä. Opetussuunnitelmien normittava ja ohjaava tehtävä väistyy, ja opetussuunnitelmista tulee muutosta auttavia toimijoita. Samalla osassa vastauksista muutoksen liikkeelle laittava voima muuttuu: kun opetussuunnitelmat ohjaavat, normittavat, muodostavat ja luovat, muutos ja kehitys ovat opetussuunnitelmista lähtöisin tai opetussuunni-

telmien sanelemaa. Kun opetussuunnitelmat antavat ja tarjoavat, koulut ja perusopetuksen järjestäjät ovat muutoksen alulle laittajia. Opetussuunnitelmien rooli on tällöin tukea toimintaa, joka tapahtuisi kenties myös ilman niitä.

Aineistossa on myös lukuisia muita verbejä, joiden avulla opetussuunnitelman roolia toiminnassa kuvaillaan positiivisessa valossa. Opetussuunnitelmien mainitaan muun muassa *edistävän, lisäävän ja täydentävän* sekä *tukevan, vahvistavan, helpottavan* ja *auttavan* erilaisia asioita toiminnassa. Vaikka edellä mainittujen verbien ei ole suoranaisesti katsottu sisältyvän tähän diskurssiin, ainakin osa niistä tulee esille esimerkkivastausten myötä. Opetussuunnitelmista positiivisella tavalla puhuville avovastauksille nimittäin vaikuttaa olevan tyypillistä, että niissä käytetään useita erilaisia kuvailemisen tapoja.

Kun opetussuunnitelmien kuvataan aineistossa antavan tai tarjoavan jotain, opetussuunnitelmien koettiin yleisimmin tukevan toimintaa eri tavoin. Opetussuunnitelmat antavat auktoriteettia sekä varmuutta viedä toimintaa eteenpäin.

Op.järj._K21_137: Opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma **tukevat perusopetuksen kehittämistä, sillä kyseiset asiakirjat velvoittavat** toimimaan sovitulla/kirjatulla tavalla. Opettaja ei siis voi täysin itsenäisesti valita, mitä ja miten tekee. OPS yhtenäistää käytänteitä ja **antaa selkänöjan kehittämiseksi**.

Opetussuunnitelmat *tukevat* toimintaa, koska ne *velvoittavat* toimimaan tietyllä tavalla, ja koska opetussuunnitelma on velvoittava, se *antaa selkänöjan kehittämiseksi*. Opetussuunnitelmat vaikuttavat siis toimivan perusteluna muutokselle, koska opetuksen järjestäjä voi kehittämistyössä tukeutua opetussuunnitelmiin, toisin sanoen käyttää niitä selkänöjana. Tulkintaa tukee se, että pienessä osassa aineiston avovastauksista kuvaillaan suoraan, kuinka opetussuunnitelmillä perustellaan toimintaa:

Op.järj._K21_6: – – **niistä löytyvät keskeisimmät perustelut** myös **paikallisille kehittämistarpeille** ja **ne toimivat tällöin** myös lukuvuosisuunnittelua ja taloussuunnittelua **tukevana tekijänä**.

Diskurssissa kuvaillaan, että opetussuunnitelmat tukevat muutosta myös muutoin kuin velvoittamalla siihen. Antaessaan selkänöjan muutokselle opetussuunnitelmat samalla mahdollistavat kehittämään toimintaa aikaisempaa rohkeammin:

Koulu_K17_130: **Ne antavat perusteet sekä selkänöjan** opetuksen toteuttamista ja kehittämistä varten. **OPS mahdollistaa entistä laaja-alaisemmin ja vapaammin** erilaisten oppisisältökokonaisuuksien läpikäymisen.

Antamalla toiminnalle riittävän tuen opetussuunnitelma *mahdollistaa*, että koulu voi toimia entistä laaja-alaisemmin ja vapaammin. Opetussuunnitelmat voivat myös tuoda toiminnalle tuen jälkikäteen:

Koulu_K17_154 Monissa asioissa meidän **koulussamme on toimittu uuden opetussuunnitelman mukaisesti jo aiemmin**. Uusi opetussuunnitelma **on antanut "luvan"** viedä opetusta entistä enemmän siihen suuntaan, johon olemme jo olleet menossa.

Vaikka toimintaa on kehitetty oikeaan suuntaan jo ennen uutta opetussuunnitelmaa, on toiminnan kehittämiseksi saatu tarvittava auktoriteetti vasta asiakirjan myötä. Antamalla toimijoille luvan tai mahdollisuuden opetussuunnitelmat edesauttavat toiminnan kehittämistä koulujen ja perusopetuksen järjestäjien haluamaan suuntaan.

Tuen ja auktoriteetin lisäksi opetussuunnitelmista saadaan konkreettisia ajatuksia, ideoita ja vinkkejä toiminnan kehittämiseen:

Koulu_K17_20: – – **OPS:it antaa vinkkejä** opetuksen kehittämiseksi ja nuoren kasvun tukemiseksi.

Op.järj._K21_59: Opetussuunnitelmien ansiosta [yksilöivä tieto] **koulumme on saanut ajatella opettamista monesta uudesta näkökulmasta**. Koulumme yrittää kehittyä nykyajan vaatimusten tasolle teknisten välineiden käytössä ja tämän ansiosta joudumme kehittämään käytänteitä ja henkilökuntaamme. Uusi opetussuunnitelma **tarjoaa meille monta kehittämisen kohdetta** joihin pyrimme reagoimaan opettajien kouluttautumisella ja avoimella keskustelulla.

Koulu_K17_146: **Antaneet uusia virikkeitä ja kehitysideoita.**

Uutta näkökulmaa opettamiseen on saatu siis myös *opetussuunnitelmien ansiosta*. Opettamista sekä toimintaa ylipäänsä voidaan kehittää monipuolisemmin, koska opetussuunnitelmat antavat *vinkkejä, virikkeitä* sekä *kehittämiskohteita* ja *kehitysideoita*. Vaikka toiminnan kehittämistä voisi tapahtua ilman opetussuunnitelmia, on asiakirjojen positiivinen vaikutus kehittämistyöhön ilmeinen. *Antaa-* ja *tarjota-*verbien käyttö kehittämistyön yhteydessä voi viitata suurempaan omistajuuteen opetussuunnitelmista. On mahdollista, että koulut ja perusopetuksen järjestäjät kokevat opetussuunnitelmien antavan luvan tietynlaiseen toimintaan tai tarjoavan erilaisia

kehittämiskohteita, koska he ovat sisäistäneet ja omaksuneet opetussuunnitelmat sekä muokanneet niitä paikalliselle toiminnalle sopivaksi. Omistajuudella on nimittäin merkittävä rooli uudistusten implementoinnin onnistumisen kannalta (esim. Pietarinen, Pyhälto & Soini 2016: 26).

Opetussuunnitelmien kuvataan antavan tai tarjoavan muutokselle ja kehittämiselle myös suunnan tai vision – jotain, mitä kohti toiminnassa edetään tai tulisi edetä.

Op.järj._K21_39: **Ne antavat rungon ja selkärangan siitä, mihin on tarkoitus olla menossa.** Niiden pohjalta pystyy rakentamaan mielekkäitä kaikkia opettajia tai opettajaryhmiä koskevia koulutuskokonaisuuksia. Opetuksen laajetessa luokasta ja oppikirjasta ulospäin, **antaa OPS raamit, sille mitä on oleellista oppia, opettaa ja arvioida.** – –

Esimerkkivastauksessa toistuvat *opetussuunnitelma luo* -diskurssin tavoin toimintaa ohjaavien rajojen sekä struktuurin kuvaukset: opetussuunnitelmat antavat *rungon, selkärangan* ja *raamit*. Selkeän struktuurin lisäksi vastauksessa viitataan voimakkaasti tulevaisuuteen: opetussuunnitelmat kertovat, mihin suuntaan toimintaa tulisi kehittää ja mitkä asiat toiminnassa ovat oleellisia. Opetussuunnitelma yhdistetään toimintaan kohdistuviin *odotuksiin* sekä toimintaa ohjaviin *visioihin, linjauksiin* ja *suuntaviivoihin*. Tulevaisuusnäkökulma on *opetussuunnitelma antaa* -diskurssissa kohtalaisen yleinen:

Op.järj._K52_40: Se **antaa raamit ja suunnan** kehittämiselle, **osoittaa mitä meiltä odotetaan - mikä on perusopetuksen tehtävä ja tavoite.** – –

Op.järj._K21_113: Mainitut asiakirjat **antavat vision ja linjaukset suunnasta, johon opetuksen järjestämisessä tulisi mennä.**

Op.järj._K21_99: – – **ne antavat suuntaviivat ja normituksen tulevaisuuden opetuksen kehittämistyölle.** Normiasiakirjoina edellyttävät muutoksen toimeenpanemista, sen edellyttämää kouluttautumista ja kehittämistyötä.

Koulu_K17_105: **Antaa suuntaviivat, jota kohti paikallisesti etenemme.**

On tärkeä huomata, että diskursseissa *opetussuunnitelma luo* sekä *opetussuunnitelma antaa* koulut ja perusopetuksen järjestäjät viittaavat yleensä opetussuunnitelmien sisältöihin ja tavoitteisiin. Opetussuunnitelmat kertovat, mitä toiminnassa tulee tehdä, mitä on oleellista oppia ja mitä tavoitteita kohti toimintaa tulee kehittää. Avovastauksissa ei viitata opetussuunnitelmien antavan tai luovan suuntaa tai vinkkejä siitä, miten opetusta toteutetaan. Lisäksi voidaan huomata, että koulut ja perusopetuksen järjestäjät viittaavat selvästi asiakirjan normiluonteisuuteen: opetussuunnitelmat *osoittavat* mitä toimijoilta *odotetaan* sekä *antavat linjaukset* suunnasta, johon opetuksen järjestämisessä *tulisi mennä*. Lisäksi opetussuunnitelmat *antavat*

normituksen kehittämistyölle. Kuva opetussuunnitelmista muodostuu siis myös tämän diskurs-
sin osalta varsin hallinnollispainotteiseksi. Diskurssi rakentaa ainakin joiltain osin käsitystä
opetussuunnitelmista visiona tulevaisuudesta (ks. esim. Lehtisalo 1994). Käsitys tulevaisuuden
koulusta ja oppimisesta tulevina vuosikymmeninä onkin sisäänrakennettu opetussuunnitelmien
perusteisiin ja muihin tämän hetken kehittämisprosesseihin suomalaisessa koulutusjärjestel-
mässä (esim. Airaksinen, Halinen & Linturi 2016; myös Vitikka 2009).

Kuten olen todennut, opetussuunnitelmia kuvaillaan aineistossa sekä passiivisina asiakir-
joina että aktiivisina toimijoina. Näkökulmasta riippumatta opetussuunnitelmat rinnastetaan
toistuvasti pohjaan, perustaan, raameihin, runkoon ja toiminnan suuntaan – toisin sanoen jo-
honkin perustavanlaatuisen, toimintaan kokonaisuudessaan vaikuttavaan. Vastauksissa, joissa
opetussuunnitelman kuvataan olevan jotain, tekstin tyyli on todella usein toteava ja tiivis: ope-
tussuunnitelmat *ovat lähtökohta, kehittämisen pohja tai kaiken perusta*. Kun opetussuunnitel-
mien kuvaillaan antavan toiminnalle jotain, vastaukset ovat usein runsaampia ja konkreettisem-
pia:

Op.järj._K21_135: **Antavat pohjan ja yhtenäisen suunnan** opetuksen kehittämislle.
Takaavat tasa-arvon eri opetuksen järjestäjien koulutuksen toteutumiselle myös oppijan
näkökulmasta.

Op.järj._K21_55: – – Opetussuunnitelmat **antavat suuntaviivat, joiden mukaan ja pe-
rusteella opetusta tulee kehittää**. paikallisten näkökulmien ja valintojen "vapaus" antaa
mahdollisuuksia tehdä laajaa kehittämistyötä, joka perustuu kunnan omiin tarpeisiin ja
visioon.

Kuva opetussuunnitelmista ja niiden roolista muodostuu monin tavoin positiivisemmaksi, kun
opetussuunnitelmien kuvaillaan aktiivisina toimijoina antavan tai tarjoavan erinäisiä asioita toi-
minnalle. Runsaissa ja sävyllään positiivisissa vastauksissa opetussuunnitelmien vaikutuksia
toimintaan kuvaillaan tarkemmin, mikä voi viitata vastaajien laajempaan ymmärrykseen ope-
tussuunnitelmista.

5.3 Opetussuunnitelmat elävänä kokonaisuutena

5.3.1 Muut opetussuunnitelmadiskurssit

Ensimmäiseen luokkaan tyytelyissä avovastauksissa kuvataan, mitä tai millaisia opetussuun-
nitelmat ovat, ja toiseen luokkaan tyytelyissä avovastauksissa opetussuunnitelmia kuvataan

aktiivisina toimijoina. Kolmannessa luokassa avovastauksissa ei kuitenkaan ole yhtä selkeää tapaa kuvailla opetussuunnitelmia tai niiden roolia. Vastauksissa kuvaillaan monin eri tavoin esimerkiksi opetussuunnitelmien vaikutuksia toimintaan sekä sitä, mitä opetussuunnitelmille tehdään tai miten niitä käytetään.

Alaluvussa 5.3.2 käsittelen *muutoksen toimeenpanija* -diskurssia, jossa koulut ja perusopetuksen järjestäjät kuvailevat toiminnassa tapahtuneen jotain opetussuunnitelman vaikutuksesta. Sen jälkeen luvussa 5.3.3 käsittelen *elävä asiakirja* -diskurssia. Siinä opetussuunnitelmia kuvaillaan eläväksi tai prosessiksi, mistä syystä opetussuunnitelmia esimerkiksi muokataan ja päivitetään aktiivisesti. Lopuksi luvussa 5.3.4 käsittelen tässä aineistossa yleistä tapaa niputtaa opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma yhteen tai puhua opetussuunnitelmista määrittelemättömästi siten, ettei avovastauksesta tiedä, kumpaa opetussuunnitelmaa vastaaja tarkoittaa. Olen nimennyt luvun *asiakirjat yhtenä kokonaisuutena* -diskurssiksi.

Olen esitellyt osaa kolmanteen luokkaan tyypiteltyistä vastauksista lyhyesti jo aiemmissa analyysiluvuissa, kun ne ovat täydentäneet esiteltyjä diskursseja. Seuraavissa analyysiluvuissa käsittelen vastavuoroisesti ensimmäiseen ja toiseen luokkaan tyypiteltyjä avovastauksia. Luvuissa 5.3.2–5.3.4 esitellyt diskurssit eivät perustu aiempien analyysilukujen tavoin vain yhteen kolmesta pääluokasta tyypiteltyihin avovastauksiin. Erityisesti *asiakirjat yhtenä kokonaisuutena* -diskurssia käsittelevässä luvussa esittelen kaikkiin kolmeen luokkaan tyypiteltyjä avovastauksia, sillä diskurssi lävistää koko aineiston. *Elävä asiakirja* -diskurssin yhteydessä esittelen useita ensimmäiseen luokkaan luokiteltuja avovastauksia. *Muutoksen toimeenpanija* -diskurssia käsittelevässä luvussa esittelen analyysin tukena toiseen luokkaan tyypiteltyjä avovastauksia.

Kolmanteen luokkaan tyypiteltyistä avovastauksista kohtalaisen suuri joukko ei sisälly mihinkään seuraavissa analyysiluvuissa esitetyistä diskursseista. Nimettyjen diskurssien ulkopuolelle jääneet avovastaukset paljastavat erilaisia seikkoja koulujen ja perusopetuksen järjestäjien suhtautumisesta opetussuunnitelmiin, mutta ne käsittelevät opetussuunnitelmia niin monista eri näkökulmista, ettei niiden kokoaminen yhtenäiseksi diskurssiksi olisi ollut perusteltua.

5.3.2 Muutoksen toimeenpanija

Muutoksen toimeenpanija -diskurssissa koulut ja perusopetuksen järjestäjät asettavat opetussuunnitelmat asemaan, jossa niiden vaikutuksesta tai niiden käynnistämänä toiminnassa tapahtuu erinäisiä muutoksia. Huomio ei siis ole siinä, mitä opetussuunnitelmat ovat tai tekevät tällä

hetkellä, vaan siinä, mitä ne saavat tai ovat saaneet aikaan. Diskurssi täydentää kuvaa opetussuunnitelmista ohjaavina asiakirjoina, sillä toiminnassa muuttuneet asiat eivät tietenkään ole sattumanvaraisia. Avovastauksissa kuvaillaan erityisesti, että opetussuunnitelman *myötä* on tapahtunut jotain. Postpositiolla *myötä* vastauksissa kuvataan, että opetussuunnitelmat ovat tulleet toimintaan tai otettu käyttöön, jolloin opetussuunnitelmien *mukana* tai yhdessä opetussuunnitelmien *kanssa* on toiminnassa tapahtunut muutoksia (KS s.v. *myötä*). Diskurssissa kuvataan myös opetussuunnitelmien *seurauksena* tapahtuneen jotain. Opetussuunnitelmista sanotaan lisäksi *nousevan* eli tulevan näkyviin tai esiin erilaisia asioita (KS s.v. *nousta*). Välillä opetussuunnitelmista *nostetaan* erilaisia asioita.

Koulut ja perusopetuksen järjestäjät kuvailevat useita erilaisia opetussuunnitelmien myötä tapahtuvia tai tapahtuneita muutoksia. Siitä syystä aineiston pohjalta ei voida sanoa, millaiset muutokset ovat olleet opetussuunnitelmien vaikutuksesta yleisimpiä tai merkityksellisimpiä. Joissakin vastauksissa muutokset liitetään esimerkiksi laitteistoon ja välineistöön tai oppimateriaaleihin:

Koulu_K17_61: **Niiden myötä täytyy meidän tuoda lisää digitalisaatiota kouluun** (taloudellinen paine päättäjien suuntaan). – –

Vastauksessa opetussuunnitelmien rooli on velvoittava: asiakirjojen myötä digitalisaatiota *täytyy* tuoda kouluun lisää. Muutosta ei kuitenkaan ole vielä tapahtunut. Toisissa vastauksissa asiakirjojen myötä jo tapahtunut muutos on kohdistunut opetukseen,

Koulu_K33_12: Uuden opsin myötä **opetusta on muutettu toiminnallisempaan suuntaan**, samoin yhtenäiskoulussa **on lisääntynyt eri ikäluokkien väliset projektit**.

arviointiin,

Op.järj._K21_53: – – **Jatkuva seuranta ja arviointi paljon aktiivisempaa** uuden opetussuunnitelman myötä. – –

sekä toimintakulttuuriin kokonaisuudessaan:

Op.järj._K40_6: Pyrittiin uuden OPSn myötä **toimintakulttuurien uudistamiseen ja yhtenäistämiseen**

Eräs vastaajista myös kuvaa, kuinka vasta opetussuunnitelmien myötä toiminnassa alettiin toteuttaa pitkään suunnitteilla olevia muutoksia:

Op.järj._K40_4: Monia **pitkään vireillä olleita asioita käynnistettiin opsin myötä**; esimerkiksi jaksojärjestelmän purku yläkoulussa tai valinnaisaineiden uudistaminen ja kehittäminen.

Vastauksissa käytetään komparatiivimuotoja *toiminnallisempaan* ja *aktiivisempaa* kuvaamaan aikaa ennen ja jälkeen uusia opetussuunnitelmia. Vertailua korostaa etenkin esimerkin Koulu_K33_12 perfektit *on muutettu* ja *on lisääntynyt*.

Koulut ja perusopetuksen järjestäjät kuvailevat toiminnassa tapahtuneita muutoksiaan tietenkin omasta näkökulmastaan. Vaikka vastauksista ei voida tulkita opetussuunnitelmien yleisimpiä vaikutuksia, niissä esiin nostetut asiat ovat vastaajille kaikkein merkityksellisimpiä tai ainakin näkyvimpiä muutoksia, joita opetussuunnitelmat ovat aiheuttaneet. Tässä diskurssissa merkityksellistä on, että opetussuunnitelmilla on koulujen ja perusopetuksen järjestäjien kokemusten mukaan konkreettisia vaikutuksia toimintaan, ja muutokset tapahtuvat selkeästi opetussuunnitelmien ohjaamana.

Opetussuunnitelmien *myötä* tapahtuneiden muutosten kuvailemisen lisäksi aineistossa nostetaan suoraan esiin toiminnassa tapahtuneita muutoksia. Muutosten yhteys opetussuunnitelmiin syntyy kysymyksestä. Kun kouluilta ja perusopetuksen järjestäjiltä on kysytty, kuinka opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma toimivat kehittämisen välineenä, osa heistä on nostanut suoraan esiin opetussuunnitelmien konkreettisia vaikutuksia toimintaan:

Koulu_K17_188: **Toiminallisten työtapojen lisääntyminen entisestään, yhteisopettajuuskokeilut, teemakokonaisuudet/ilmiöpohjaisuus.**

Toinen vastaaja kuvailee opetussuunnitelmien vaikuttavan sisällöllisten uudistusten sijaan oman toiminnan reflektointiin:

Op.järj._K21_50: **Käydään paikallisella tasolla läpi jälleen oma perustehtävä huolellisesti.**

Opetussuunnitelmien myötä käynnistyneet kehittämisprosessit liitetään oman toiminnan reflektointiin myös muissa vastauksissa. Diskurssin perusteella opetussuunnitelmien käyttöönoton

mukana ja opetussuunnitelmien toteuttamisen seurauksena omasta toiminnasta tai osaamisesta on havaittu puutteita.:

Koulu_K17_66: Uusien työtapojen käyttöönotto on ohjannut opettajia kouluttautumaan. **On herännyt tarve** kouluttautua.

Koulu_K17_58: Niiden mukaan on yritetty orientoitua. **On huomattu**, että asioita olisi hyvä muuttaa. Vaikka **on toki huomattu**, että paljon jo toimitaankin opsin mukaan.

Vastaajat käyttävät merkitykseltään mentaalaisia verbejä *herätä* ja *huomata*, jotka tässä yhteydessä ilmaisevat vastaajaryhmien tekemiä havaintoja. Opetussuunnitelman myötä toimintaan tulleiden uusien työtapojen vuoksi vastaajaryhmä on havainnut kouluttautumisen tarpeen. Toisessa esimerkissä vastaaja kuvailee jälleen opetussuunnitelmien ohjaavaa vaikutusta, kun koulussa on pyritty toiminaan asiakirjojen mukaisesti. Tämän seurauksena koulussa on havaittu, missä asioissa muutosta tarvitaan ja missä ei.

Diskurssiin kuuluu myös vastauksia, joissa opetussuunnitelma mainitaan lauseen subjektina. Vastauksissa käytetyt verbit kuvaavat kausatiivisuutta, ja opetussuunnitelmat saavat selkeämmän muutosta liikkeelle laittavan roolin. Opetussuunnitelmien mainitaan esimerkiksi *käynnistävän* toiminnassa jotain:

Op.järj._K21_58: **Uusi opetussuunnitelma käynnisti pedagogisen keskustelun ja kehittämistarpeen.** Kehittämistoimenpiteet pohjautuvat opetussuunnitelmaan.

Toiminnan kehittämisen tarve syntyi siis vasta opetussuunnitelman vaikutuksesta. Ilman uutta opetussuunnitelmaa tarvetta kehittämistoimenpiteille ei kenties olisi ollut. Opetussuunnitelmien aktiivista roolia muutosten käynnistäjänä kuvaa myös *tuoda*-verbin käyttö. *Tuoda*-verbiä suositellaan käytettäväksi postposition *myötä* sijaan (MOT Uusi suomen kielen sanakirja s.v. *myötä*). *Tuoda*-verbillä voidaan kuvata, kuinka jokin asia saa aikaan tai aiheuttaa jotakin, että jokin aiheutuu jostakin, tai kuinka jokin aiheuttaa jonkin tulemisen (KS s.v. *tuoda*).

Koulu_K40_1: – – **Uusi opetussuunnitelma tuo** [yksilöivä tieto] **toimintamalleja lähemmäksi** yleisopetusta. **"Uusi" opetussuunnitelma tuo lisää väriä** [yksilöivä tieto] maailmaan, mutta ei sinänsä vaikuta/muuta suuresti toimintaa. – –

Op.järj._K21_143: – – **Tuovat perusteet ja selkänöjan uudistuksen toteuttamiselle.**

Ensimmäisessä esimerkissä opetussuunnitelma aiheuttaa sen, että kysymykseen vastanneen koulun sekä yleisopetuksen toimintamallit muuttuvat enemmän samankaltaisiksi. Lisäksi opetussuunnitelman kuvataan *tuovan lisää väriä* eli monipuolistavan toimintaa. Toisessa esimerkissä opetussuunnitelmat *tuovat perusteet ja selkänöjan*, jolla tarkoitetaan, että uudistuksen toteuttamiselle tulee tai saadaan opetussuunnitelmien myötä tukea. Samalla opetussuunnitelmat toimivat perusteluna muutokselle. Myös *tuoda*-verbiin yhdistetään siis merkitykseltään positiivisia seikkoja.

Kolmanteen luokkaan tyypitellyissä avovastauksissa opetussuunnitelmista kuvaillaan lisäksi *nousevan esiin* erilaisia asioita. Muutamassa opetussuunnitelmia aktiivisena toimijana kuvailevassa avovastauksessa opetussuunnitelmien kuvaillaan *nostavan esiin* erilaisia asioita.

Koulu_K17_115: Nostaa esiin uusia ajatuksia oppimisesta ja opettamisesta. Näistä aiheista käydään koulussa keskustelua. Vaikuttaa yhteisen keskustelun kautta opettajien käsitykseen oppimisesta.

Opetussuunnitelmien henkilökunnassa esiin nostamat uudet ajatukset ovat herättäneet keskustelua oppimiskäsityksestä. Opetussuunnitelmalla aktiivisena toimijana on siis ollut konkreettinen vaikutus toimintaan. Kun opetussuunnitelmista *nousee esiin* erilaisia asioita, opetussuunnitelmien vaikutukset eivät tule selkeästi esille:

Op.järj._K21_54: Perusteet antavat linjat ja suunnat, mitä kohti mennä. **Sieltä nousee asioita, mitä tulee paikallisesti edistää omien vahvuuksien / heikkouksien kautta.** –

Op.järj._K21_65: oppimiskäsitys **nousee vahvasti esille.** Sen perusteella muotoutuu kehittämisen suunnat kunnissa

Op.järj._K52_22: Molemmat ovat keskeisiä välineitä, mm. **koulutustarpeet nousevat näistä asiakirjoista.**

Vastausten perusteella on epäselvää, tapahtuuko toiminnassa konkreettisia muutoksia tai onko niitä jo tapahtunut. Ensimmäisessä esimerkissä viitataan toisaalta jälleen nesessiivirakenteen avulla opetussuunnitelmien normiluonteisuuteen: esille nousevia asioita *tulee edistää* paikallisesti. Kehittäminen myös *muotoutuu* opetussuunnitelmista nousevan oppimiskäsityksen perusteella. On tärkeä huomata, että kuvaukset erilaisten asioiden nousemisesta tai nostamisesta esille opetussuunnitelmista kertovat oikeastaan paikallisesta opetussuunnitelmaprosessista – siitä, että prosessin aikana on opetussuunnitelmista havaittu oman toiminnan kehittämiseksi keskeisiä asioita. Samoin opetussuunnitelmien *myötä* tapahtuneet muutokset voivat viitata koko

opetussuunnitelmaprosessin vaikutuksiin. Tässä diskurssissa esiintyvät opetussuunnitelmien myötä tapahtuneiden ja tapahtuvien muutosten kuvailemisen tavat kuitenkin rakentavat opetussuunnitelmille enemmän tai vähemmän aktiivista roolia muutosten aiheuttajina. Onko muutoksia tapahtunut opetussuunnitelman löyhästä vaikutuksesta vai onko opetussuunnitelmalla ollut keskeinen rooli muutoksissa? Merkityksellistä myös on, että koulut ja perusopetuksen järjestäjät mainitsevat vastauksissaan muutoksiin liittyen vain opetussuunnitelmat eivätkä opetussuunnitelmaprosessia kokonaisuudessaan.

5.3.3 Elävä asiakirja

Koulut ja perusopetuksen järjestäjät kuvailevat opetussuunnitelmia toistuvasti ja eksplisiittisesti *eläväksi*. Vastauksista voidaan tulkita, etteivät opetussuunnitelmat ole staattisia asiakirjoja, vaan jotain, jota *käytetään, päivitetään tai muutetaan* jatkuvasti. Aineistossa kuvataan lisäksi, kuinka opetussuunnitelmia *muokataan, täydennetään, tarkennetaan* sekä *korjataan*. Tämän diskurssin ulkopuolelle on jätetty avovastaukset, joissa opetussuunnitelmia *laaditaan, tehdään, kirjoitetaan, luodaan, rakennetaan* tai *valmistetaan*. Kyseiset vastaukset eivät maalaa kuvaa opetussuunnitelman käyttämisestä käyttöönoton jälkeen, vaan ne ainoastaan kommentoivat paikallisen opetussuunnitelman kirjoittamista. *Elävä asiakirja* -diskurssille tyypillistä on siis opetussuunnitelman kuvaaminen aktiivisesti muuttuvaksi tai muutettavaksi asiakirjaksi:

Op.järj._K52_44: [Yksilöivä tieto] koulun OPS on luotu kehittämisen välineeksi ja nyt syntyvistä kokemuksista voi aina jatkaa suunnittelua aina eteenpäin. **Opetusneuvos Irmeli Halisen sanoin OPS on kehittyvä asiakirja.**

Koulu_K33_24: Uusi OPS on **elävänä asiakirjana jatkuvassa kehityksessä ja muutokset on helppo tehdä**, kun tekstit ovat Pedanetissä.

Koulu_K17_173: Olemme jo suunnitteluvaiheessa päättäneet, että **ops on elävä asiakirja**. Sitä tarkastellaan vuosittain ja päätetään kehitystavoitteista.

Op.järj._K52_40: – – Näemme OPS:n **elävänä asiakirjana, käsikirjana, jota tarkennetaan ja korjataan tarpeen tullen**. Paikallinen OPS on opettajien kirjoittama, joten jo laatimisprosessissa ovat perusteet tulleet tutuiksi ja alkaneet ohjata opetustyötä."

Opetussuunnitelma käsitetään eläväksi asiakirjaksi, koska toimijat ovat esimerkiksi niin *päättäneet*. Asiakirjan luonnehdinta on saattanut tulla myös ulkopuolisesta vaikutteesta: esimerkissä Op.järj._K52_44 perusopetuksen järjestäjä puhuu Opetushallituksen opetusneuvoksen äänellä. Myös opetussuunnitelmien merkityksellistäminen *prosessiksi* on diskurssille yleistä.

Koulu_K17_55: Uusi **ops nähdään jatkuvasti kehittyvänä prosessina**, opetussuunnitelma on enemmän läsnä koulun arjessa.

Op.järj._K52_127: OPS on kaikkien tiedossa ja käytössä. **OPS on prosessi, joka jatkuu....**

Op.järj._K52_49: – – Lisäksi yhteinen päätös siitä, että **ops on prosessi, joka kannustaa kokeilemaan ja kehittämään.**

Opetussuunnitelma käsitetään eläväksi jälleen koulujen ja perusopetuksen järjestäjien aloitteesta: opetussuunnitelmat *nähdään* prosessina, ja asiasta on tehty *yhteinen päätös*.

Diskurssissa opetussuunnitelmia kuvataan aktiivisen muokkaamisen ja päivittämisen kohteena. Lisäksi koulut ja perusopetuksen järjestäjät kuvailevat opetussuunnitelmien muuttavan aktiivisesti toimintaa. Elävä opetussuunnitelma kytketään esimerkiksi jatkuvaan kehittämistyöhön. Koska toiminnan kehittäminen on jatkuvaa, tulee myös asiakirjoihin tehdä muutoksia. Diskurssi linkittyy aiempiin tutkimuksiin opetussuunnitelmista kehittämisen välineenä: esimerkiksi Rokka (2011) mainitsee, että osalle opettajista opetussuunnitelmat ovat tarkoittaneet jatkuvaa kehittämisprosessia, kun taas toiset opettajista kokevat opetussuunnitelman kerralla suoritettuna kehittämisrykäisynä. Suomessa opetussuunnitelmien laatiminen ja käyttäminen ovat jo rakenteeltaan prosessimaisia, sillä perusteasiakirjan asioita on tarkoitus kehittää ja tämentää paikallisiin opetussuunnitelmiin. Diskurssissa kuvataan, kuinka eläväksi asiakirjaksi ja prosessiksi luonnehditut opetussuunnitelmat pysyvät toiminnassa ja toiminnan kehittämisessä aktiivisesti mukana:

Op.järj._K40_11: **Jättänyt kokoaikaisen päivittämisen/kehittämisen jäljen eli ops on elävä asiakirja**, eli kehittäminen jatkuu koko ajan.

Diskurssissa opetussuunnitelmia kuvaillaan *eläväksi* tai *prosessiksi* myös implisiittisesti. Tämä tulee ilmi kuvauksista, joissa opetussuunnitelmien mainitaan olevan aktiivisessa käytössä:

Koulu_K17_21: **Opetussuunnitelmat ovat päivittäisessä käytössä.** Luo raamit koulun kehittämiselle. Opetussuunnitelmaa pidetään tärkeänä.

Asiakirjojen aktiivisesta käyttämisestä seuraa, että paikallista opetussuunnitelmaa myös arvioidaan ja *päivitetään* tarvittaessa. Opetussuunnitelmaa muutetaan, jotta se palvelisi paremmin paikallisia tarpeita:

Koulu_K17_6: **Opetussuunnitelmaa ja käytäntöä peilataan jatkuvasti toisiinsa.** Kyseessä ei siis ole kaksi toisistaan eriytynyttä asiaa (ops ja käytäntö). **Opetussuunnitelmaa päivitetään, mikäli löytyy hyviä käytäntöjä, jotka voidaan kirjata opetussuunnitelmaan.** Opetussuunnitelmatyö on prosessi, joka elää jatkuvasti.

Opetussuunnitelmia, tai todennäköisemmin paikallista opetussuunnitelmaa, tulee koulujen ja perusopetuksen järjestäjien mukaan päivittää ja muokata *tarvittaessa* tai toiminnassa *ilmenneiden tarpeiden myötä*. Diskurssissa opetussuunnitelmat ovat selkeästi toiminnassa aktiivisesti mukana, ja asiakirjaa muokataan vastaamaan käytänteitä.

Koulu_K17_76: **Em. asiakirjoihin palataan jatkuvasti.** Ovat kaiken suunnittelun ja toteutuksen perusta. **OPS:a pitää kuitenkin päivittää ajoittain.** Aikaa pitää järjestyä tämän tekemiseen (paikallista työaika).

Koulu_K17_80: Opetussuunnitelmaa **arvioidaan vuosittain ja tehdään muutoksia tarvittaessa.**

Koulu_K33_16: – – Käyttöönoton jälkeen pitäisi jatkaa **opetussuunnitelman aktiivista prosessointia ja pureskelua.**

Op.järj._K21_73: – – Tietysti paikallisen **opetussuunnitelman toimivuutta arvioidaan, oikeastaan jatkuvasti. Muutoksia voidaan joustavasti tehdä.**

Op.järj._K52_42: – – Perusteet jäsentävät rungon ja antavat viitekehysten, missä toimitaan. Paikallisessa suunnitelmassa kerrotaan, miten opetus toteutetaan niin, että sisällöt ja tavoitteet on mahdollista saavuttaa. **Paikallinen osuus kehittyy ja sitä muokataan ilmenneiden muutostarpeiden ja lisäysten myötä.**

Elävä asiakirja -diskurssin perusteella opetussuunnitelmia ei nähdä staattisina asiakirjoina, jotka unohdetaan laatimisvaiheen jälkeen, vaan niitä pidetään toiminnassa aktiivisesti mukana vielä käyttöönoton jälkeenkin. On kuitenkin huomioitava, että opetussuunnitelmien arvioiminen ja päivittäminen mainitaan opetussuunnitelman perusteissa opetuksen järjestäjän velvollisuutena (ks. POPS 2014), eli opetussuunnitelmiin saatetaan toiminnassa palata myös pakon sanelemana. Opetussuunnitelmiin kirjattujen uudistusten implementointi ei tapahdu hetkessä, mistä syystä asiakirjoja joudutaan väistämättä kertaamaan sekä tulkitsemaan paikallisesti uudelleen. Opetussuunnitelmien pariin palaaminen sekä niiden aktiivinen päivittäminen, muokkaaminen ja prosessoiminen voivat viitata siihen, että koulut ja perusopetuksen järjestäjät pyrkivät voimistamaan yhteistä ymmärrystä opetussuunnitelmista vielä pitkään asiakirjojen käyttöönoton jälkeen. Yhteisen ymmärryksen lisääminen onkin tärkeää, mikäli uudistusten implementoinnin halutaan onnistuvan (ks. Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016). Toisaalta kuvaukset asiakirjojen päivittämisestä tarvittaessa tai toiminnassa ilmenneiden tarpeiden myötä voivat tarkoittaa, että koulut ja perusopetuksen järjestäjät palaavat asiakirjojen pariin vain ongelmatilanteissa.

5.3.4 Asiakirjat yhtenä kokonaisuutena

Asiakirjat yhtenä kokonaisuutena -diskurssissa opetussuunnitelman perusteita ja paikallisia opetussuunnitelmia ei eritellä millään tavoin toisistaan. Aineistossa on erittäin tyypillistä, että vastaajat jättävät kertomatta, puhuvatko he opetussuunnitelman perusteista vai paikallisesta opetussuunnitelmasta. Koulut ja perusopetuksen järjestäjät eivät yleensä erittele, puhuvatko he opetussuunnitelman perusteista vai paikallisista opetussuunnitelmista, jolloin vastauksissa mainitaan ainoastaan määrittelemätön yksikkö *opetussuunnitelma*. Vastauksista ei voida tällöin selvästi tulkita, miten opetussuunnitelmat eroavat toisistaan tai onko opetussuunnitelmissa esimerkiksi erilaiset tehtävät toiminnassa. Koulut ja perusopetuksen järjestäjät myös niputtavat vastauksissaan opetussuunnitelmat yhteen ja puhuvat niistä monikossa *opetussuunnitelmat*. Tällöin sekä opetussuunnitelman perusteet että paikallinen opetussuunnitelma saavat vastauksissa samat ominaisuudet ja tehtävät.

Kysymysten Koulu_K17, Op.järj._K21 ja Op.järj._K52 osalta on paikoin vaikea tulkita, puhutaanko vastauksessa molemmista opetussuunnitelmista vai opetussuunnitelman perusteista. Kysymykset ovat ohjanneet vastaajia käsittelemään vastauksissaan molempia opetussuunnitelmia erikseen. Silti esimerkiksi vastauksessa *ovat kehittämisen pohja* voidaan tarkoittaa monikkomuotoisesta olla-verbistä huolimatta vain opetussuunnitelman perusteita. Aineistosta löytyy esimerkkejä, joissa perusteista puhutaan monikkomuodossa, vaikka kyseessä on yksi asiakirja. Kysymyksenasettelun vuoksi olen luokitellut kaikki monikkomuotoiset vastaukset kuvauksiksi molemmista opetussuunnitelmista, ellei vastauksessa ole erikseen perusteita mainittu (esimerkiksi *perusteet ovat kehittämisen pohja*).

Ensimmäiseen luokkaan luokitelluista vastauksista opetussuunnitelmista puhutaan määrittelemättömästi 81 avovastauksessa. Avovastauksista 52:ssa puhutaan molemmista opetussuunnitelmista, 49:ssä vain opetussuunnitelman perusteista ja 24:ssä vain paikallisesta opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmia määrittelemättömästi sekä molempia opetussuunnitelmia yhdessä käsittelevät avovastaukset liittyvät useimmiten opetussuunnitelmia pohjaksi tai ohjaavaksi kuvaileviin ryhmiin. Koulut ja perusopetuksen järjestäjät siis näyttävät kokevan molempien opetussuunnitelmien roolin samanlaisina tai eivät ainakaan koe tarpeellisena eritellä, kummalla opetussuunnitelmalla on suurempi toimintaa ohjaava tai toiminnan pohjaa luova rooli. Opetussuunnitelmia liian laajana käsittelevissä avovastauksissa nimetään erittäin usein opetussuunnitelman perusteet, eli perusteasiakirjan ongelmat tulevat avovastauksissa selkeästi ilmi. On myös huomioitava, että kohtalaisen suuressa osassa *liian laaja* -diskurssiin kuuluvista vas-

tauksista puhutaan molemmista opetussuunnitelmista, mutta aineistolle epätyypillisesti opetussuunnitelmat erotetaan selvästi vastauksessa toisistaan. Paikallisia opetussuunnitelmia käsitteleviä vastauksia on tasaisesti kaikissa diskursseissa mutta myös diskurssien ulkopuolelle jääneissä vastauksissa.

Toiseen luokkaan luokitelluista avovastauksista opetussuunnitelmista puhutaan määrittelemättömästi 111:ssä. Molemmista opetussuunnitelmista yhdessä puhutaan 115 avovastauksessa, ja 36 vastauksessa puhutaan ainoastaan opetussuunnitelman perusteista. Vain 24 vastauksessa puhutaan paikallisesta opetussuunnitelmasta, ja niistäkin osa on jäänyt tässä tutkielmassa esitettyjen diskurssien ulkopuolelle. Opetussuunnitelman perusteita käsitteleviä avovastauksia on kohtalaisen paljon edustettuna diskursseissa *opetussuunnitelma ohjaa* sekä *opetussuunnitelma antaa*. Molempia opetussuunnitelmia tai opetussuunnitelmia määrittelemättömästi käsitteleviä avovastauksia on tasaisesti edustettuna kaikissa opetussuunnitelmia toimijoina kuvaavissa diskursseissa.

Kolmanteen luokkaan luokitelluista avovastauksista 109:ssä opetussuunnitelmasta puhutaan määrittelemättömästi. Näin oli erityisesti vastauksissa, joissa kuvataan opetussuunnitelman myötä tapahtuneita muutoksia. Molemmista opetussuunnitelmista puhutaan 104 vastauksessa, joista kohtalaisen suuressa osassa kuvaillaan opetussuunnitelmien myötä tapahtuvia muutoksia tai opetussuunnitelmia elävinä asiakirjoina. Opetussuunnitelman perusteista puhutaan 52:ssa ja paikallisesta opetussuunnitelmasta 47 avovastauksessa. Paikallinen opetussuunnitelma nostetaan tavallista useammin esille opetussuunnitelmia elävinä asiakirjoina kuvailevissa vastauksissa. Suuri osa kaikista tavoista puhua opetussuunnitelmista on myös jäänyt analyysiluvuissa esitettyjen diskurssien ulkopuolelle.

Opetussuunnitelmista puhutaan siis määrittelemättömästi siten, ettei vastauksesta selviä, tarkoittavatko koulut ja perusopetuksen järjestäjät opetussuunnitelman perusteita vai paikallista opetussuunnitelmaa. Kaikkiaan aineistossa puhutaan opetussuunnitelmista määrittelemättömästi 261 vastauksessa. Näin menettelevät sekä koulut että perusopetuksen järjestäjät, eikä kysytyllä kysymyksellä vaikuta olevan mainittavaa merkitystä asiaan.

Koulu_K17_101: **Ops** mahdollistaa monenlaiselle yhteistyölle.

Koulu_K33_20: **OPSin** linjaukset tukevat yhteistyön lisäämistä

Koulu_K49_14: – – **OPS** saatetaan kokea liian abstraktina – –

Op.järj._K52_130: **Opetussuunnitelma on** yksi suurimpia koulun kehittämisen välineitä.

Op.järj._K40_14 **Ops** on pohja opetuksen kehittämiseksi.

Op.järj._K55_7: – – Haasteena on **opetussuunnitelman** selkeys.

Yksikkö opetussuunnitelma myös liitetään lukuisiin erilaisiin asiakirjalle annettuihin kuvauksiin ja luonnehdintoihin sekä tehtäviin. Käytännössä kaikissa tämän tutkielman analyysiluvuissa esitetyissä diskursseissa opetussuunnitelmia on kuvattu myös määrittelemättömästi yksikössä.

Toiseksi yleisimmin koulut ja perusopetuksen järjestäjät puhuvat vastauksessaan molemmista opetussuunnitelmista. Kaikkiaan molempia opetussuunnitelmia käsitteleviä vastauksia on aineistossa 214. Valtaosa molempia opetussuunnitelmia käsittelevistä vastauksista niputtaa opetussuunnitelmat yhteen. Tällöin opetussuunnitelmat saavat samat ominaisuudet ja tehtävät:

Koulu_K17_102: **Ne antavat** raamit koko kehitystyölle.

Op.järj._K21_151: **Ne ovat** toimintaa ohjaavia perusasiakirjoja.

Op.järj._K52_109: **Lisäävät** mm. osallisuutta, yhteisöllisyyttä, kannustavaa arviointia.

Erittäin suuri osa molemmista opetussuunnitelmista yhdessä puhuvista vastauksista on peräisin kysymyksistä, joissa kouluja ja perusopetuksen järjestäjiä on pyydetty kommentoimaan opetussuunnitelmien perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman toimivuutta kehittämisen välineenä. Opetussuunnitelmien niputtaminen yhteen on siis selkeästi kysymyksen vaikutusta. Kaikissa avovastauksissa kouluilla ja perusopetuksen järjestäjillä on kuitenkin ollut mahdollisuus harkita, mitä he haluavat opetussuunnitelmista sanoa. Heillä on siis ollut mahdollisuus eritellä opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman toimivuutta kehittämisen välineinä erikseen:

Koulu_K17_11: – – Huonosti tehty **paikallinen osuus kunnassa ei motivoi kehittämiseen, valtakunnallinen kylläkin.**

Koulu_K17_20: **Valtakunnallinen on raami**, jonka puitteissa toimitaan paikallistasolla. **Paikallinen opetussuunnitelma on enemmän työvälineenä.** OPS:it antaa vinkkejä opetuksen kehittämiseksi ja nuoren kasvun tukemiselle.

Koulu_K17_98: **Perusteet antavat suuntaviivat ja paikallinen mahdollistaa omat painotukset**

Op.järj._K21_18: **Perusteet hyvä olla aina voimassa, paikallisuudella voi lisätä oppimisen mielekkyyttä ja yhteisöllistä identiteettiä**

Op.järj._K21_54: **Perusteet antavat linjat ja suunnat**, mitä kohti mennä. Sieltä nousee asioita, mitä tulee paikallisesti edistää omien vahvuuksien / heikkouksien kautta. **Paikallinen opetussuunnitelma tarkoittaa perusteita** ja näiden myötä nousee kehitettäviä asioita.

Op.järj._K52_12: – – **OPSin perusteet on jo sinänsä liian möhkälemäinen asiakirja**, jotta sitä aidosti tunnettaisiin ja hallittaisiin läpikotaisin. **Siksi paikallisen OPSin laadinta on jäänyt varmaan osin minimalistiseksi**, ettei OPS-asiakirjaa paisutettaisi enää entisestään. – –

Osassa esimerkkivastauksista opetussuunnitelmat asetetaan samalla hierarkkiseen asemaan: esimerkissä Op.järj._K21_18 paikallisella opetussuunnitelmalla *lisätään* asioita, joita perusteissa ei ole, ja esimerkissä Op.järj._K21_54 paikallinen opetussuunnitelma *tarkentaa perusteita*. Esimerkissä Op.järj._K52_12 opetussuunnitelman perusteiden ongelmat ovat suoraan vaikuttaneet paikallisen opetussuunnitelman laadintaan.

Mitä opetussuunnitelmien niputtaminen yhteen tai opetussuunnitelmista määrittelemättömästi puhuminen kertoo koulujen ja perusopetuksen järjestäjien suhtautumisesta opetussuunnitelmiin? Yksi mahdollinen tulkinta on, etteivät koulut ja perusopetuksen järjestäjät koe opetussuunnitelmien olevan merkittävästi erilaisia välineitä, vaikka niillä on koulutusjärjestelmäsämme ainakin teoriassa erilaiset koulutuksen ohjaamiseen liittyvät tehtävät (ks. Salminen & Annevirta 2014: 334). Tämä saattaa kertoa esimerkiksi paikallisesta opetussuunnitelmaprosessista eli siitä, miten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditaan paikallinen opetussuunnitelma ja miten asiakirjat ovat mukana uudistusten implementoinnissa. Paikallinen opetussuunnitelma tulee laatia opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti, mutta prosessin aikana sitä voidaan voimakkaastikin muuttaa ja suunnata paikallisiin toimintamalleihin ja vahvuuksiin sopivaksi. Mikäli paikallista opetussuunnitelmaa ei laadita perusteista merkittävästi erilaiseksi, ei niille välttämättä muodostu koulujen ja perusopetuksen järjestäjien toiminnassa erilaisia tehtäviä. Opetussuunnitelmien perusteiden on aiemmin havaittu toimivan varsin laajana ja valmiina tekstipohjana paikallisille opetussuunnitelmille (ks. Rokka 2011).

Opetussuunnitelmat saattavat siis vaikuttaa koulujen ja perusopetuksen järjestäjien mielestä toimintaan yhdessä, samanlaisena. Samankaltaisuus voi liittyä sekä asiakirjojen luonteeseen että niiden käytettävyyteen tai merkittävyyteen toiminnassa. Edellisissä luvuissa esittelemäni diskurssit antavat osviittaa, että molempien opetussuunnitelmien koetaan esimerkiksi ohjaavan, tukevan ja raamittavan työtä samalla tavoin. Molemmat opetussuunnitelmat yhdessä myös muodostavat esimerkiksi toiminnan ja kehittämisen pohjan. Paikallisen opetussuunnitelman laatiminen perusteasiakirjasta erilliseksi saatetaan tutkimusten mukaan kokea jopa tarpeetomana lisätyönä (ks. Rokka 2011: 13– 14). Tähän viitattiin aineistossa muutamassa yksittäisessä avovastauksessa:

Op.järj._K19_7: Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet olivat yksityiskohtaisia ja selkeitä, joten **paikallisen opetussuunnitelman kirjoittaminen toi päällekkäistä työtä ja toistoa.**

Opetussuunnitelman perusteet saatetaan niiden laajuuden vuoksi myös siirtää sellaisenaan osaksi paikallisia opetussuunnitelmia (Rokka 2011: 34), jolloin ne eivät ainakaan eroa merkittävästi toisistaan. Olen tuonut esiin paikallisen opetussuunnitelman laadintaan liittyviä ongelmia *liian laaja* -diskurssia käsittelevässä luvussa. Diskurssissa viitataan, kuinka paikallisen opetussuunnitelman laadinta on perusteasiakirjan laajuuden vuoksi jäänyt eräällä perusopetuksen järjestäjällä minimalistiseksi. Toisaalta kyseisessä diskurssissa myös erotellaan selkeimmin toisistaan laaja ja epäkäytännöllinen opetuksen perusteet ja käytännönläheinen paikallinen opetussuunnitelma.

Vastauksissa opetussuunnitelmista puhutaan myös lähes aina kokonaisuutena. Asiakirjojen eri osioita ei käsitellä avovastauksissa erikseen, vaan opetussuunnitelmia luonnehditaan ja niille annetaan tehtäviä koko asiakirjaan viitaten:

Koulu_K16_11: **OPS ohjaa ja on** koulutyön perusta. Toiminta pohjautuu **OPSiin**.

Koulu_K16_9: Seutukunnallinen **OPS rajoittaa** opetustyötä.

Vastauksissa tarkennetaan vain harvoin, että opetussuunnitelman tietyt kirjaukset, tavoitteet, sisällöt tai osiot ovat jonkinlaisia tai tekevät toiminnalle jotain:

Koulu_K17_19: Todellisuudessa muutos tulee olemaan huomattavasti vähäisempi kuin on toivottu - valitettavasti. Suurin ongelma on **erittäin epäselvästi laadittu yleinen osa, jossa laaja-alaisuus, monialaisuus ja toimintakulttuurin perusteet on esitetty** suorastaa ammattitaidottomasti laadittuna **sekasotkuna**. Koulun työn kehittämiseen tarvitaan konkretiaa, ei vaikeaselkoista jargonia. / **Uusia opetus- ja oppimistapoja haetaan**, ja varmasti löydetään, **mutta OPS:n perusteet eivät tähän kovin paljoa eväitä tarjoa, pois lukien tietotekniikan käytön laajentaminen.**

Koulu_K36_6: – – Tärkein este on **ops:n oppiainekohtaisten tavoitteiden ja sisältöjen ja toisaalta opsin teemojen, laaja-alaisten taitojen ja arvioinnin välinen suuri ristiriita**. Arvioinnin kohdistus tässä kokonaisuudessa on jäänyt opettajille sekavaksi.

Op.järj._K20_1: – – **perusteissa eri oppiaineiden tavoitteissa ja sisällöissä oli huomattavia eroja kirjausten tarkkuudessa ja laajuudessa**

Opetussuunnitelmista puhuminen kokonaisuutena voi kertoa koulujen ja perusopetuksen järjestäjien suhtautumisesta opetussuunnitelmiin liian laajoina ja vaikeaselkoisina asiakirjoina. Jos opetussuunnitelma koetaan liian laajana asiakirjana ottaa haltuun tai ymmärtää, siihen saatetaan puheessakin viitata yhtenä kokonaisuutena. Asiakirjan laajuus ja selkeys voivat vaikuttaa siihen, kuinka hyvin opetussuunnitelmaan tutustutaan ja kuinka tarkasti sen eri sisältöihin paneudutaan. Välillä julkisessa keskustelussa esitetään jopa vitsejä siitä, että opetussuunnitelmat pölyttyvät

opettajien kirjahyllyissä. *Liian laaja* -diskurssin yhteydessä olen esitellyt useita avovastauksia, joissa opetussuunnitelmaa kuvataan vaikeaksi hahmottaa ja sisäistää.

Toinen vaihtoehto on, että opetussuunnitelmien vaikutukset koetaan niin kokonaisvaltaisina, etteivät vastaajat koe tarpeelliseksi eritellä opetussuunnitelman eri osa-alueita. Opetussuunnitelmat ovat merkittäviä koulutuksen ohjauksen välineitä, joilla voidaan saada aikaan laajoja koulutusreformia (ks. esim. Fullan 2016: 209). Laajoissa muutoksissa tai kehittämisprosesseissa yksittäisten opetussuunnitelmien sisältöjen mainitseminen tai nostaminen esiin voi olla hankalaa tai se voidaan kokea tarpeettomana. Muutoksen kokonaisvaltaisuus tulee erinomaisesti ilmi vastauksissa, joissa opetussuunnitelmien kuvataan vaikuttavan esimerkiksi koko toimintakulttuurin muodostumiseen tai olevan kaiken toiminnan pohja.

Avovastauksissa nostetaan esiin myös yksittäisiä uudistuksia, joita opetussuunnitelmien myötä on tehty. Uudistuksia ei kuitenkaan eritellä opetussuunnitelman perusteiden tai paikallisen opetussuunnitelman ansioksi. Tämä saattaa johtua siitä, ettei uudistuksia ole helppo jäljittää tiettyyn asiakirjaan. Jotkin tavoitteet, kuten laaja-alainen osaaminen, voidaan periaatteessa ajatella opetussuunnitelmien perusteiden määrittämäksi. Paikalliseen opetussuunnitelmaan tulee kuitenkin tarkentaa ja konkretisoida laaja-alaisen osaamisen tavoitteita ja toteuttamisen tapoja, minkä seurauksena raja asiakirjojen välillä hämärtyy. Tällöin ei ole selvää, kummasta asiakirjasta konkreettiset muutokset toimintaan oikeastaan kumpuavat.

6 PÄÄTÄNTÖ

6.1 Yhteenveto

Tutkielmani tarkoituksena on ollut selvittää, millä tavalla koulut ja perusopetuksen järjestäjät puhuvat opetussuunnitelmista Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttaman OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen kyselyaineiston kirjallisissa avovastauksissa. Olen halunnut selvittää, millainen kuva opetussuunnitelmista avovastauksissa käytetyn kielen perusteella muodostuu. Aineiston diskurssianalyysin avulla olen pyrkinyt luonnehtimaan, mistä koulut ja perusopetuksen järjestäjät puhuvat, kun he puhuvat opetussuunnitelmista: mitä opetussuunnitelmat ovat, mitä ne tekevät, millaisen toiminnan kohteita ne ovat ja millaiseen toimintaan ne liitetään.

Olen käyttänyt analyysin runkona kolmea aineistosta tyypittelemääni pääluokkaa, joista ensimmäisessä opetussuunnitelmia kuvaillaan asiakirjana, toisessa aktiivisena toimijana ja kolmannessa muilla tavoin, esimerkiksi toiminnan kohteena tai välineenä. Diskurssit *toiminnan pohja*, *toimintaa ohjaava* sekä *liian laaja* perustuvat aineistosta erottuvaan tapaan luonnehtia opetussuunnitelmaa asiakirjana. Diskurssit *opetussuunnitelma ohjaa*, *opetussuunnitelma luo* sekä *opetussuunnitelma antaa* taas muodostuvat koulujen ja perusopetuksen järjestäjien tavasta kuvailla opetussuunnitelmia aktiivisina toimijoina. Vaikka opetussuunnitelmia asiakirjoina sekä opetussuunnitelmia aktiivisina toimijoina kuvaavissa diskursseissa on runsaasti sisällöllisiä samankaltaisuuksia, olen analysoinut niitä kahtena eri joukkona, sillä opetussuunnitelmat saavat puhettavasta riippuen staattisen tai aktiivisen roolin toiminnassa. Diskurssit *muutoksen toimeenpanija*, *elävä asiakirja* sekä *asiakirjat yhtenä kokonaisuutena* eivät perustu selkeästi yhteen kolmesta erottelemastani pääluokasta vaan sisältävät piirteitä niistä kaikista.

Toimintaa ohjaava -diskurssi sekä *opetussuunnitelma ohjaa* -diskurssi ovat keskenään selkeimmin samanlaiset. Molemmat diskurssit rakentuvat aineistossa kahdella tapaa: opetussuunnitelmien pehmeämmän ohjaavan roolin sekä voimakkaamman normittavan roolin kautta. Usein roolit myös sekoittuvat, erityisesti opetussuunnitelmaa staattisena asiakirjana kuvailevassa *toimintaa ohjaava* -diskurssissa. Opetussuunnitelmien normittavuus linkittyy paikoin myös *toiminnan pohja* -diskurssiin, sillä toimintaa määrittävänä normiasiakirjana opetussuunnitelmien kuvaillaan olevan toiminnan ainoa lähtökohta. Ohjaavana ja normittavana asiakirjana tai toimijana opetussuunnitelma kertoo kouluille ja perusopetuksen järjestäjille, mitä toiminnassa tulee tehdä. Opetussuunnitelmien kuvaillaan ohjaavan toimintaa varsin yleisellä tasolla,

ja opetussuunnitelmien vaikutus ulottuu kaikkeen toimintaan ja kehittämiseen. Konkreettiseen tai johonkin tiettyyn toiminnan osa-alueeseen viitataan diskursseissa vain harvoin. *Opetussuunnitelma ohjaa* -diskurssissa korostuu koulujen ja perusopetuksen järjestäjien velvollisuus muuttua, sillä opetussuunnitelmien kuvaillaan jopa pakottavan kehittämään toimintaa. Opetussuunnitelma ohjaa erityisesti toimintakulttuurin kehittämistä.

Toiminnan pohja -diskurssissa kuvataan opetussuunnitelma-asiakirjojen perustavanlaatuisesta asemaa toiminnassa. Koulut ja perusopetuksen järjestäjät antavat opetussuunnitelmille roolin kuvainnollisena pohjana, jonka päälle toiminta rakentuu ja josta se kehittyy. Opetussuunnitelmia kuvaillaan diskurssissa lähtökohtana kaikelle toiminnalle ja kaikelle kehittämiselle. *Opetussuunnitelma luo* -diskurssissa opetussuunnitelmat saavat toiminnassa aikaan jotain uutta. Erityisesti opetussuunnitelma yhdistetään uuden toimintakulttuurin luomiseen. Koulujen voidaan sanoa kuvainnollisesti luovan nahkansa, kun opetussuunnitelma luo toiminnalle uudenlaisia lähtökohtia ja positiiviseksi koettua painetta muuttua. Diskurssin perusteella opetussuunnitelma luo toiminnalle ja kehittämiselle myös pohjan ja raamit, mikä kuvastaa yhteyttä *toiminnan pohja* -diskurssiin.

Selvästi negatiivissävytteinen *liian laaja* -diskurssi käsittelee erityisesti perusteasiakirjan ongelmia. Opetussuunnitelman perusteet koetaan liian massiiviseksi asiakirjaksi tutustua ja perehtyä. Asiakirjan laajuus linkitetään selkeästi sen vaikeaselkoisuuteen. Diskurssissa korostuu tyytymättömyys siihen, ettei opetussuunnitelma ole käytännöllinen työkalu. Positiivisessa valossa opetussuunnitelmat esitetään *opetussuunnitelma antaa* -diskurssissa. Toiminnan kehittämisen kuvataan olevan koulujen ja perusopetuksen järjestäjien toivomaa ja liikkeelle laittamaa, ja opetussuunnitelman kuvataan aktiivisesti tukevan kehittämistä. Opetussuunnitelma antaa lisäksi auktoriteettia kehittämiseen sekä konkreettisia vinkkejä, joiden avulla muutosta voidaan viedä eteenpäin.

Muutoksen toimeenpanija -diskurssissa opetussuunnitelmien kuvataan käynnistävän, saavan aikaan ja tuovan mukanaan muutoksia toimintaan. Koulut ja perusopetuksen järjestäjät kuvailevat erityisesti, kuinka opetussuunnitelman käyttöönoton myötä on tapahtunut erilaisia asioita. Opetussuunnitelmat saavat koulut ja perusopetuksen järjestäjät myös tarkkailemaan omaa toimintaansa sekä asioita, jotka paikallisesti tarvitsevat kehittämistä.

Asiakirjat yhtenä kokonaisuutena -diskurssissa opetussuunnitelman perusteet ja paikalliset opetussuunnitelmat yhdistetään yhdeksi kokonaisuudeksi. Molemmille asiakirjoille annetaan samanlaiset luonnehdinnat, tehtävät ja roolit. Opetussuunnitelmasta puhutaan myös mää-

rittelemättömästi yksikössä, jolloin jää epäselväksi, kumpaa opetussuunnitelmaa koulut ja perusopetuksen järjestäjät tarkoittavat. Opetussuunnitelmia käsitellään kokonaisina asiakirjoina, eli diskurssissa ei erotella opetussuunnitelmien eri osioita, lukuja, sisältöjä tai tavoitteita.

Elävä asiakirja -diskurssissa opetussuunnitelmat saavat aktiivisen ja dynaamisen väli-neellisen roolin, kun opetussuunnitelmia käytetään, muutetaan ja päivitetään säännöllisesti. Opetussuunnitelma-asiakirjat nähdään prosessina, joka paitsi kehittää toimintaa jatkuvasti, myös vastavuoroisesti kehittyy toiminnan mukana.

6.2 Pohdinta

Tässä tutkielmassa esitettyjen diskurssien pohjalta voidaan laatia kokonaiskuvaa siitä, millaiseksi koulut ja perusopetuksen järjestäjät tutkielmani aineiston perusteella opetussuunnitelman ymmärtävät. Yleisesti voidaan sanoa, että koulut ja perusopetuksen järjestäjät hyväksyvät perinteisen ja yleisesti hyväksytyyn tavan kuvailla opetussuunnitelmia. Yleistä käsitystä haastavia diskursseja ei aineistosta löytynyt.

Aineiston valossa opetussuunnitelmat näyttäytyvät yllätyksettömästi kouluja ja perusopetuksen järjestäjiä voimakkaasti ohjaavina välineinä. Opetussuunnitelman perusteita ja paikallista opetussuunnitelmaa käsitellään yhtenä kokonaisuutena, ja opetussuunnitelmien tehtävät näyttäytyvät hyvin samanlaisina – olisi ehkä tarpeen pohtia, kuinka tarpeellinen erillinen paikallinen opetussuunnitelma kouluille ja perusopetuksen järjestäjille on. Opetussuunnitelmissa on määritelty työtä ohjaavat normit, joten koulujen ja perusopetuksen järjestäjien toiminta rakentuu kuvainnollisesti asiakirjojen päälle ja tapahtuu niiden asettamissa rajoissa. Normiasiakirjoina ja kehittämisen välineinä opetussuunnitelmat toimeenpaneuvat uudistuksia, ja niiden käyttöönoton myötä toiminnassa tapahtuu erilaisia muutoksia. Opetussuunnitelmat kytketään aineistossa kuitenkin yleensä laajasti ja tarkentamattomasti kaikkeen toimintaan ja kehittämiseen, mistä johtuen opetussuunnitelmat pysyvät varsin etäällä käytännön työstä sekä niitä käytävistä toimijoista. Liian laajaksi ja vaikeaselkoiseksi mielletty opetussuunnitelman perusteet erotetaan aineistossa eksplisiittisesti käytännön opetus- ja koulutyöstä. Voimakkaan ohjaava ja normittava opetussuunnitelma ei siis välttämättä onnistu tehtävässään erityisen hyvin.

Opetussuunnitelmat nähdään aineiston perusteella dynaamisena prosessina eikä ainoastaan staattisena asiakirjana. Asiakirjat pysyvät toiminnassa aktiivisesti mukana vielä niiden laatimisen jälkeenkin. Toiminnan muuttuessa ja kehittyessä myös opetussuunnitelmia päivitetään.

Kenties juuri koetun prosessimaisuuden vuoksi opetussuunnitelmiin yhdistetään aktiivisen toimijuuden kuvauksia. Toiminnassa mukana kulkeutuvat opetussuunnitelmat ohjaavat kehittämistä jatkuvasti ja pakottavat kehittämisprosessien aikana kaikkia toimijoita muuttumaan. Samalla opetussuunnitelmat antavat suunnan, johon toimintaa tulisi kehittää. Pitkäjänteisen muutosprosessin aikana opetussuunnitelma luo toimintaan uudenlaisia käytänteitä sekä uudenlaisen toimintakulttuurin pohjaa. Lisäksi toiminnassa aktiivisesti käytettävä opetussuunnitelma antaa kehittämistyölle tukea ja auktoriteettia sekä toimii perusteluna erilaisille toiminnasta nouseville paikallisille muutos- ja kehittämistarpeille.

Koulujen ja perusopetuksen järjestäjien tapoja puhua opetussuunnitelmista ei voida jäljittää mihinkään tiettyyn lähteeseen, koska aineistossa toistetaan voimakkaimmin sellaisia luonnehdintoja ja tehtäviä, jotka ovat yleisesti tiedossa. Kielenkäyttöä voi ohjata esimerkiksi aiemmat opetussuunnitelma-asiakirjat ja -prosessit, opetussuunnitelmiin liittyvät koulutukset sekä työyhteisössä ja kollegoiden kanssa käydyt keskustelut. Opetussuunnitelmat voidaan ymmärtää kulttuurisena konstruktiona (ks. Holappa 2007: 23–24), mikä kuvaa asiakirjoja parhaiten myös tässä yhteydessä. Opetussuunnitelmia on tutkittu, laadittu ja käytetty Suomessa vuosikymmeniä, joten eri toimijoiden ymmärrys opetussuunnitelmasta on rakentunut tuon tradition pohjalta.

Opetussuunnitelma on yleisesti käsitettynä keskeisin koulutusta ohjaava asiakirja, ja se toimii kaiken järjestettävän perusopetuksen pohjalla (ks. Vitikka 2009: 49; Rajakaltio 2011: 40; POPS 2014). Voi olla, että koulut ja perusopetuksen järjestäjät puhuvat opetussuunnitelmasta kulttuurisesti rakentuneiden tapojen lisäksi opetussuunnitelman äänellä – avovastauksissa on nimittäin runsaasti samankaltaisuuksia asiakirjassa käytetyn kielen kanssa. Normiasiakirjana ja opetusta ohjaavana auktoriteettina opetussuunnitelmalla voi olla kielenkäyttöä määrittävä vaikutus (esim. Jokinen 1999: 39–40): mikäli opetussuunnitelma viittaa itseensä määräyksenä, ohjaavana asiakirjana ja normina, voi sitä käyttävien toimijoiden olla mahdotonta määritellä sitä toisin. Opetussuunnitelma nimittäin aina määrittelee ja edustaa hyväksytyä koulupuhetta (Goodson 1995: 15–16; Rajakaltio 2011: 42–43).

Myös opetussuunnitelmien näkeminen prosessina voi olla perusteasiakirjan vaikutusta, sillä opetussuunnitelmien säännöllinen arviointi ja päivittäminen on asetettu opetuksen järjestäjien velvollisuudeksi (POPS 2014). Suomessa paikallisen opetussuunnitelman laadinta on kokonaisrakenteeltaan prosessimainen. Lisäksi jo aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että osa opettajista kokee kehittämisen opetussuunnitelman pohjalta prosessina (ks. Rokka 2011: 14–15). Opetussuunnitelmien käsittäminen elävänä asiakirjana ja aktiivisena toimijana voi olla seu-

rausta koulujen ja perusopetuksen järjestäjien onnistuneesta opetussuunnitelmaprosessista. Mikäli opetussuunnitelmaan on perehdytty huolella, sen sisällöt tunnetaan hyvin ja asiakirjasta koetaan omistajuutta, voi olla, että opetussuunnitelmaa käytetään aktiivisemmin toiminnassa ja sen rooli koetaan merkittävämpänä ja käytännönläheisempänä.

Opetussuunnitelmien on haluttu Suomessa olevan yhtäaikaaisesti sekä hallinnollinen että pedagoginen asiakirja (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012: 87; Krokfors 2017), mutta tämän tutkielman perusteella opetussuunnitelmat koetaan ensisijaisesti ohjaavina hallinnollisina dokumentteina. Opetussuunnitelman yhteyttä pedagogiikkaan ei sivuuteta täysin, vaan opetussuunnitelmien mainitaan myös ohjaavan opetuksen kehittämistä. Aineistosta ei kuitenkaan voida tulkita, että opetussuunnitelma olisi opettajien käytännön työkaluna toimiva ja opetustyötä tukeva didaktinen asiakirja. Didaktisessa opetussuunnitelmassa korostetaan asiakirjan yhteyttä opetukseen ja opettajien roolia asiakirjan laatijoina ja toteuttajina (ks. Rokka 2011). Tämän tutkielman aineistossa opetussuunnitelma kytketään voimakkaammin erilaisiin opetuksen sisältöihin sekä laajempiin koulutuksellisiin tavoitteisiin: opetussuunnitelma kertoo, mikä on perusopetuksen tavoite ja tehtävä, sekä näyttää suunnan, jota kohti toiminnassa tulee pyrkiä. Opetussuunnitelma on aineiston perusteella myös toimintaan ulkopäin annettu. Ainakaan opetussuunnitelman perusteiden ei koeta olevan käytännöllinen työkalu, mikä loitontaa sitä konkreettisesta koulu- ja opetustyöstä ja siten opettajista. Asiakirjojen laajuus viestii niiden voimakkaasta hallinnollisesta roolista. Suomessa opetussuunnitelmat ovat tasa-arvotavoitteen vuoksi muotoutuneet laajoiksi ja tarkkasanaisiksi ja siten voimakkaan ohjaaviksi asiakirjoiksi (ks. Vitikka 2009: 68–70).

Opetussuunnitelmia on erilaisissa tutkimuksissa jäsennelty useilla eri tavoilla virallisiin ja ei-virallisiin, koettuihin, toiminnallisiin ja kirjoitettuihin sekä hierarkkisiin opetussuunnitelmiin, minkä lisäksi opetussuunnitelmia on jaoteltu niissä tehtyjen painotusten pohjalta (esim. Vitikka 2009: 50–53; Holappa 2007: 23). Tämän tutkielman aineistossa opetussuunnitelmiin yhdistetään kuitenkin vain virallisen ja kirjoitetun opetussuunnitelmien ominaisuuksia. Opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman hierarkkiseen asemaan viitataan esimerkiksi silloin, kun koulut ja perusopetuksen järjestäjät vertailevat asiakirjoja toisiinsa ja kertovat paikallisen opetussuunnitelman laadinnasta. Opetussuunnitelmien hierarkkisuutta ja sitä kautta opetussuunnitelmien kokemuksellisuutta ei kuitenkaan viedä sen pidemmälle. Aineistossa ei viitata esimerkiksi opettajien tai oppilaiden opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelman perusteisiin ja paikallisiin opetussuunnitelmiin liitetty hierarkkisuus ei myöskään ole erityisen merkittävää, sillä asiakirjojen asema suhteessa toisiinsa on yleisesti tiedossa.

Aineistossa voidaan tulkita olevan jossain määrin kuvausta virallisesta ja toiminnallisesta opetussuunnitelmasta, sillä käytännön työkaluna toimiva paikallinen opetussuunnitelma erotetaan aineistossa huonosti käytännön tasolla toimivasta perusteasiakirjasta. Opetussuunnitelmien on aiemmissa tutkimuksissa koettu etäännyneen käytännöstä (ks. Vitikka 2009). Selkeitä johtopäätöksiä toiminnallisista opetussuunnitelmista ei kuitenkaan voida tehdä: aineistosta ei nimittäin voida tulkita, konkretisoituuko paikallinen opetussuunnitelma toiminnassa sellaiseen vai tulkitaanko sitä edelleen opetuksessa eri tavoin.

Opetussuunnitelman perusteet -asiakirjassa sekä opetussuunnitelmia käsittelevissä keskusteluissa korostetaan lähes aina opetussuunnitelman ohjaavaa, normittavaa ja muutoin toimintaa määrittävää roolia. Jatkossa tulisi kuitenkin nähdäkseni korostaa positiivisia diskursseja, joita koulut ja perusopetuksen järjestäjät tässä aineistossa tuovat esiin: mitä opetussuunnitelmat voivat toimintaan antaa, mitä uutta ne siihen luovat ja miten ne tukevat koulujen ja perusopetuksen järjestäjien toimintaa. Tällöin opetussuunnitelmien rooli ei näyttäytyisi pakottavana vaan eri toimijoita auttavana. Vaikka opetussuunnitelmissa määritetään perusopetuksen kehittämisen sisällöt ja suunnat, voi kehittämisprosessi olla paikallisille toimijoille mieluinen ja heistä lähtöisin. Esimerkiksi Pietarinen, Pyhältö ja Soini (2016) ovat korostaneet, kuinka tärkeää on uudistusten dynaaminen eteneminen ylös- ja alaspäin eri hallinnon tasojen välillä. Mikäli opetussuunnitelmista puhutaan toimintaa aktiivisesti tukevana toimijana, saavat koulujen ja perusopetuksen järjestäjien omat kehittämistarpeet enemmän painoarvoa keskustelussa. Opetussuunnitelman perusteet asemoidaan määräykseksi, jota ei voi sivuuttaa (Opetushallitus 2014a), mutta aiemmissa tutkimuksissa on todettu, opetussuunnitelmat saatetaan kokea mahdollisuutena ja vapautena kehittää omaa toimintaa (ks. Rokka 2011: 13–14). Mahdollisuuteen ja vapauteen viitataan myös tämän tutkielman aineistossa. Mikäli haluamme hiljalleen muuttaa käsitystä opetussuunnitelmasta ensisijaisesti hallinnollisena asiakirjana, meidän täytyy löytää yleisille opetussuunnitelmia koskeville kielenkäytön tavoille uusia vaihtoehtoja. Nähdäkseni tässä tutkielmassa esitetyt diskurssit voivat auttaa monipuolistamaan keskustelua sekä suuntaamaan sitä toisin.

6.3 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkielmani tulokset eli koulujen ja perusopetuksen järjestäjien avovastauksista rakentuvat diskurssit eivät esitä uudenlaisia tai yllättäviä näkemyksiä opetussuunnitelmista. Yleisiä käsityksiä

haastavia vastadiskursseja ei myöskään noussut esille. Tulosten perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että opetussuunnitelmalla on toiminnan ohjaamisen lisäksi monia muita tärkeitä rooleja, joiden huomioiminen voisi olla hyödyksi muille opetussuunnitelmia käsitteleville tutkimuksille. Erityisesti opetussuunnitelmien saamia aktiivisia ja passiivisia rooleja voisi soveltaa ja tarkastella tulevilla tutkimuksissa.

Diskurssianalyysi menetelmänä toimi opetussuunnitelmia koskevien käsitysten tutkimiseen erinomaisesti siitä huolimatta, etteivät koulut ja perusopetuksen järjestäjät olleet yksittäisiä henkilöitä tai organisaatioita vaan vastaajaryhmiä. Vastaajaryhmien kielenkäytön tutkimista tulisi kuitenkin jatkossa tarkastella kriittisesti: vastauksissa ilmaistut mielipiteet ja kielenkäytön tavat saattavat lieventyä ja muilla tavoin muuttua, kun vastaus neuvotellaan usean henkilön kesken.

Tutkielmani aineisto on peräisin Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamasta OPS-arviointihankkeesta. Arvioinnin ensimmäisen osahankkeen aineistonkeruussa käytetyt kyselyt ovat käsitelleet monipuolisesti opetussuunnitelma-asiakirjoja ja opetussuunnitelmaprosesseja. Kyselyt on kuitenkin laadittu OPS-arvioinnin tarpeista ja tavoitteista käsin. Olen tutkielmassani käyttänyt kouluilta ja perusopetuksen järjestäjiltä saapuneita avovastauksia näkökulmasta, jota ei ole huomioitu kyselyitä laadittaessa. Juuri tutkielmaani varten räätälöity kysely- tai haastattelututkimus olisi voinut paljastaa hieman erilaisia tai ainakin monipuolisempia tai syvempiä näkemyksiä opetussuunnitelma-asiakirjoista.

OPS-arvioinnissa kerätyt avovastaukset on laadittu ryhmätyönä, joten vastauksissa käytettyä kieltä on voinut rajoittaa esimerkiksi oman esimiehen läsnäolo tai ryhmädynamiikka. Kyselytutkimuksissa on aina myös muita vastaustilanteeseen ja vastaajiin vaikuttavia tekijöitä, joita on mahdoton ennakoida. Tässä tutkielmassa erityisesti kyselylomakkeiden ominaisuudet, kuten kysymysten ymmärrettävyys sekä kyselyn rakenne ja kuormittavuus, ovat voineet vaikuttaa avovastauksien laatimiseen ja laatuun. Sekä koulujen että perusopetuksen järjestäjien kyselyissä asteikko- ja avokysymyksiä oli runsas määrä, mikä on voinut vaikuttaa vastausinnostukseen ja siten avovastauksien laatuun. Aineistossa toistuvat lyhyet ja niukat vastaukset eivät esimerkiksi olleet tutkielmani kannalta aina informatiivisia. Aineistossa on kuitenkin suuri määrä pitkiä ja runsaita avovastauksia, mikä luo positiivista signaalia avovastauksien luotettavuudesta. Koska avovastaukset on laadittu ryhmissä, kysymyksistä on todennäköisesti ainakin lyhyesti keskusteltu ennen vastaamista. Vastaukset eivät siksi ole pintapuolisia vaan harkittuja kommentteja.

Kyselyiden laajuudesta huolimatta tutkielmani aineistoon päätyi avovastauksia vain kohdallaisen pienestä määrästä kysymyksiä: sekä koulujen että perusopetuksen järjestäjien vastaukset olivat peräisin seitsemästä avokysymyksestä. Lisäksi avovastauksia oli huomattavasti eniten koulujen kyselyn kysymyksestä K17 ja perusopetuksen järjestäjien kysymyksistä K21 ja K52. Aineistoni siis painottuu voimakkaasti kolmeen kysymykseen, mikä on vaikuttanut aineistossa esiintyviin tapoihin puhua opetussuunnitelmasta. Erityisesti opetussuunnitelmien yhdistäminen kehittämiseen on näiden kysymysten vaikutusta. On myös huomattava, että perusopetuksen järjestäjille on inhimillisen virheen vuoksi esitetty sama kysymys kahteen kertaan. Tämä tuo väistämättä tutkielmani aineistoon toistoa. Osa perusopetuksen järjestäjistä on saattanut ilmaista vastauksissaan saman asian hieman eri tavoin. Toisaalta osa vastaajista on voinut vastata kysymykseen ensimmäisellä ja toisella kerralla täysin eri tavoin. Minun ei ole ollut mahdollista jäljittää vastaajia aineistosta, joten en ole voinut yhdistää ja vertailla kyseisiin kysymyksiin saapuneita perusopetuksen järjestäjien vastauksia. Mahdollisista ongelmista huolimatta päätin sisällyttää molempiin kysymyksiin saapuneet avovastaukset tutkielmani aineistoon. Yksikään aineistosta rakentuva diskurssi ei ole merkittävästi yleisempi kuin toinen, eli perusopetuksen järjestäjien vastaukset ovat toistetusta kysymyksestä huolimatta sisältäneet useita erilaisia kuvauksia opetussuunnitelmista. Vastaukset ovat siis todennäköisesti vain täydentäneet diskursseja, jotka olisivat rakentuneet aineistosta joka tapauksessa.

Eri toimijoiden käsitykset opetussuunnitelmista ovat tärkeä tutkimusaihe myös tulevaisuudessa. Opetussuunnitelma on kiistattomasti tärkein koulutuksen ohjauksen keino, mutta samanaikaisesti se on äärimmäisen kompleksinen konstruktio, joka pakenee pysyviä määritelmiä. Jatkotutkimuksissa ensisijaisen tärkeää olisi nähdäkseni aineistonkeruun huolellinen suunnittelu. Tarkemmin suunnatulla kyselylomakkeen tai haastattelurungon avulla voitaisiin saada eri toimijoilta tarkempia ja runsaampia kuvauksia opetussuunnitelmista. Mahdollisuus opetussuunnitelmien avoimeen määrittelyyn voisi tuottaa aiheesta lisää arvokasta tietoa siitä, mitä opetussuunnitelmat niitä käyttäville toimijoille ovat.

Myös tässä tutkielmassa esitettyjen diskurssien tarkempi tutkiminen olisi tarpeen. Erityisen mielenkiintoista olisi tarttua käsityksiin opetussuunnitelmista yhtenä kokonaisuutena: miten opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma eri toimijoiden käsitysten mukaan eroavat toisistaan? Myös opetussuunnitelmien ohjaavuutta olisi kenties tarpeen tutkia tarkemmin: miten eri toimijat ohjauksen konkreettisesti ymmärtävät? Mitä ohjaus käytännön tasolla tarkoittaa, ja tarkoittaako se samaa asiaa koulun eri toimijoille? Nähdäänkö ohjaavuus pakkona tai velvoittavana vai ainoastaan löyhinä tavoitteina, joita kohti toiminnassa suunnataan?

LÄHTEET

- Airaksinen, Tiina, Halinen, Irmeli & Linturi, Hannu 2016: Futuribles of learning 2030 – Delphi supports the reform of the core curricula in Finland. *European Journal of Futures Research* 5(1), s. 1–14.
- Alasuutari, Pertti 2011: *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Annala, Johanna & Mäkinen, Marita 2011: Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. – Mäkinen, Marita, Korhonen, Vesa, Annala, Johanna, Kalli, Pekka, Svärd, Päivi & Värri, Veli-Marri (toim.): *Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* s. 104–129. Tampere: Tampere University Press.
- Bhatia, Vijay, Flowerdew, John & Jones, Rodney 2008: Approaches to discourse analysis. – Bhatia, Vijay, Flowerdew, John & Jones, Rodney (toim.): *Advances in discourse studies* s. 1–18. London: Routledge.
- Blommaert, Jan 2005: *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre 1991: *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Eskola, Juha & Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, Norman 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- 1997: *Miten media puhuu*. – Blom, Virpi & Hazard, Kaarina (suom.). Tampere: Vastapaino.
- 2003: *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London; New York: Routledge.
- Fullan, Michael 2016: *The NEW meaning of educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.
- Georgakopoulou, Alexandra & Goutsos, Dionysis 2004: *Discourse analysis: an introduction*. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Goodson, Ivor 1995: *The making of curriculum: Collected essays* (2nd ed.). Studies in curriculum history series. Washington DC: Routledge.
- Hanhivaara, Tuomas 2018: *The underlying values of the national core curriculum in upper elementary English teaching*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- Heikkinen, Vesa 2012: Diskurssi. – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla & Lounela, Mikko (toim.): *Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 94–99. Helsinki: Gaudeamus
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009: *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.) Helsinki: Tammi.
- Holappa, Arja-Sisko 2007: *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla: Uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Johnstone, Barbara 2018: *Discourse analysis* (3rd ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Jokinen, Arja 1999: Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. – Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.): *Diskurssianalyysi liikkeessä* s. 37–53. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi 1999: Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. – Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.): *Diskurssianalyysi liikkeessä* s. 54–97. Tampere: Vastapaino.
- Jones, Rodney & Norris, Sigrid 2005: Discourse as action / discourse in action. – Norris, Sigrid & Jones, Rodney (toim.): *Discourse in action: introducing mediated discourse analysis* s. 3–14. New York: Routledge.
- Juhila, Kirsi 1999: Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. – Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.): *Diskurssianalyysi liikkeessä* s. 160–198. Tampere: Vastapaino.
- Jyrkiäinen, Juhana 2017: *OPS 2016 – Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä ja kokemuksia uudesta opetussuunnitelmasta ja siihen valmistautumisesta*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2016: Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2016–2019 (Päivitetty 2017). <https://karvi.fi/publication/koulutuksen-arviointisuunnitelman-vuosille-2016%e2%88%922019/26.10.2018>
- Katajamäki, Miika 2016: Pluriliteracies-malli ja Suomen opetussuunnitelmauudistus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* (7)1. – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2016/pluriliteracies-malli-ja-suomen-opetussuunnitelmauudistus> 18.9.2018
- Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 141. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kivioja, Liisa 2014: *Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osajaksi: Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Krokkfors, Leena 2017: Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. – Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujana, Tiina (toim.): *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy 2018. – <https://mot-kielikone-fi.ezproxy.jyu.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80> 5.9.2018

- Kosunen, Tapio & Huusko, Jyrki 2002: Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. – Julkunen, Marja-Liisa (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus* s. 202–226. Helsinki: WSOY.
- Laine, Tuula 2010: Opettajien näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmästä. – Sulonen, Katriina, Heilä-Ylikallio, Ria, Junntila, Niina, Kola-Torvinen, Pia, Laine, Tuula, Ropo, Eero, Suortamo, Markku, Knubb-Manninen, Gunnel & Korkeakoski, Esko (toim.): *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus* s. 113–148. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1295/2013. Annettu 30.12.2013. Viim. muutos 11.8.2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131295> 14.9.2018
- Lehtisalo, Liekki 1994. *Uuteen koulutusajatteluun: Tieto, kulttuuri, työ oppimisyhteiskunnassa*. (2. uud. p.). Helsinki: WSOY.
- Levin, Ben 2008: Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. – Connelly, Michael, Ming Fang, He & Phillion, JoAnn (toim.): *The SAGE handbook of curriculum and instruction* s. 7–24. Thousand Oaks: SAGE publications.
- Luukka, Minna-Riitta 2000: Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. – Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.): *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 133–157. Jyväskylä: Solki.
- Luukka, Minna Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna: 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Solki.
- Maijala, Minna 2016: Uudet opetussuunnitelmat kielten aineenopettajien koulutuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* (7)4. – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2016/uudet-opetussuunnitelmat-kielten-aineenopettajien-koulutuksessa> 6.9.2018
- Malinen, Paavo 1985: *Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa*. Helsinki: Otava
- MOT Gummerus *Uusi suomen kielen sanakirja*. Nurmi, Timo 1998. Helsinki: Gummerus. – <https://mot-kielikone-fi.ezproxy.jyu.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80> 5.9.2018
- Mølstad, Christina 2015: State-based curriculum making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of curriculum studies* 47(4), s. 441–461.
- Niemi, Hannele 2012: The societal factors contributing to education and schooling in Finland. – Niemi, Hannele, Toom, Auli & Kallioniemi, Arto (toim.) 2012: *Miracle of education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* s. 19–38. Rotterdam: Sense Publishers.
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010: *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010(1). Helsinki: OKM.
- Opetushallitus 2014a: Määräys 104/011/2014 – Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. – https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus 7.9.2018
- 2014b: Muistio 104/011/2014 – Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. – https://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetussuunnitelman_perusteiden_uudistamista_koskevat_perustelumuistiot 7.9.2018
- Ouakrim-Soivio, Najat, Rinkinen, Aija & Karjalainen, Tommi 2015: *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015(8). Helsinki: OKM.
- Perkkiö, Tiia 2016: *Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko opettajuus?* Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Perusopetusasetus 852/1998. Annettu 20.11.1998. Viim. muutos 20.9.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> 31.10.2018
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu 21.8.1998. Viim. muutos 13.7.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> 4.8.2018
- Pietarinen, Janne, Pyhältö, Kirsi & Soini, Tiina 2016: Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, 28, 22–40.
- Pietikäinen, Sari 2000: Kriittinen diskurssintutkimus. – Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.): *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 191–217. Jyväskylä: Solki.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Piispanen, Jenni 2018: *Kestävä kehitys Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmassa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Pinar, William 2011: *The character of curriculum studies: Bildung, currere and the recurring question of the subject*. New York: Plagrave Macmillan.

- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. –https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- Putz, Juho 2018: *Monikielisyys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Rajakaltio, Helena 2011: *Moninaisuus yhtenäisyydessä: Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Rokka, Pekka 2011: *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampere: Tampere University Press.
- Saari, Antti, Tervasmäki, Tuomas & Värrö, Veli-Matti 2017: Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. – Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujana, Tiina (toim.): *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Salminen, Jaanet & Annevirta, Tiina 2014: Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus - mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 45(4), s. 333–348.
- Siekinen, Kirsi 2017: *Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa*. Jyväskylän yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Solin, Anna 2012: Kriittinen diskurssintutkimus. – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiirilä, Ulla & Lounela, Mikko (toim.): *Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 94–99. Helsinki: Gaudeamus
- Sulonen, Katriina 2010: Perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmä rehtoreiden näkökulmasta. – Sulonen, Katriina, Heilä-Ylikallio, Ria, Juntila, Niina, Kola-Torvinen, Pia, Laine, Tuula, Ropo, Eero, Suortamo, Markku, Knubb-Manninen, Gunnel & Korkeakoski, Esko (toim.): *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus* s. 97–112. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Suoninen, Eero 1999: Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. – Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.): *Diskurssianalyysi liikkeessä* s. 17–36. Tampere: Vastapaino.
- Suortamo, Markku 2010: Perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmä opetuksen järjestäjien arvioimana. – Sulonen, Katriina, Heilä-Ylikallio, Ria, Juntila, Niina, Kola-Torvinen, Pia, Laine, Tuula, Ropo, Eero, Suortamo, Markku, Knubb-Manninen, Gunnel & Korkeakoski, Esko (toim.): *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus* s. 65–84. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Tervasmäki, Tuomas 2016: *Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2005: *Didaktiikan perusteet* (3. uud. p.). Helsinki: WSOY.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Annettu 28.6.2012. https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422_31.10.2018
- van Dijk, Teun 1997: *Discourse as structure and process*. Discourse studies: a multidisciplinary introductions. London: SAGE.
- 2009: *Discourse and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VISK = Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk> 5.9.2018
- Vitikka, Erja 2009: *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Kasvatustieteen tutkimuksia 44. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vitikka, Erja & Hurmerinta, Elisa 2011: *Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vitikka, Erja, Krokfors, Leena & Hurmerinta, Elisa 2012: The Finnish national core curriculum: structure and development. – Niemi, Hannele, Toom, Auli & Kallioniemi, Arto (toim.) 2012: *Miracle of education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* s. 83–96. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vives, Veera 2018: ”Luovuus ei synny uudestaan innovaatioseminaareissa” – *Diskurssianalyttinen tutkimus kuvataiteen asemasta osana peruskoulun uudistunutta opetussuunnitelmaa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Väyrynen, Emmi 2014: *Oppimissuunnitelma alakoulun opettajan puheessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Westbury, Ian 2008: Making curricula: why do states make curricula, and how? – Connelly, Michael, Ming Fang, He & Phillion, JoAnn (toim.): *The SAGE handbook of curriculum and instruction* s. 45–65. Thousand Oaks: SAGE publications.