

Liisa Kivioja

# OPETUSSUUNNITELMAN OPETTELIJASTA POHTIVAKSI OSAAJAKSI

Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina



Liisa Kivioja

OPETUSSUUNNITELMAN  
OPETTELIJASTA  
POHTIVAKSI OSAAJAKSI

Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan  
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Kokkolassa,  
Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa (Talonpojankatu 2)  
toukokuun 9. päivänä 2014.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
KOKKOLAN YLIOPISTOKESKUS  
CHYDENIUS



Liisa Kivioja

OPETUSSUUNNITELMAN  
OPETTELIJASTA  
POHTIVAKSI OSAAJAKSI

Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina

Jyväskylän yliopisto  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Kokkola 2014

Kannen kuva: Teppo Kivioja  
Taitto: Päivi Vuorio

ISBN 978-951-39-5664-6 (nid.)  
ISBN 978-951-39-5665-3 (pdf)

Jyväskylän yliopistopaino  
Jyväskylä 2014

# TIIVISTELMÄ

Kivioja, Liisa. 2014. **Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina.** Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Kerronnallisen tutkimuksen kohdeilmionä on oma suhteeni uudistuviin, virallisiin opetussuunnitelmiin ammatillisen kasvun näkökulmasta. Opettajana toimin keskeisessä yhteiskunnallisessa asemassa uudistuvien valtakunnallisten opetussuunnitelmien ja kulloistenkin koulutuspoliittisten tavoitteiden tulkitsijana ja toteuttajana. Opetussuunnitelmassa ilmaistaan kulloisenkin ajan tahtotila. Toimintani luokanopettajana pohjautuu opetussuunnitelmaan, joka on opetus- ja kasvatustyön suunnittelussa sekä tuki että normi. Se, miten dynaamiseksi tarkoitettu opetussuunnitelma toteutuu opettajan työssä, on riippuvainen opetussuunnitelmalle antamastani merkityksestä ja muun muassa opetussuunnitelman tulkintataidoistani.

Tutkimuksessa käytän omaelämäkerrallista, hermeneuttista lähestymistapaa, jossa tutkimusaineiston merkitykset avautuvat kokonaisuuden ja yksityiskohtien välisenä dialogina. Tutkimuksessa hermeneuttisuus tarkoittaa tutkijan itseymmärryksen reflektointia ja sen kuulumista opettajan olemassaoloon kasvu- ja kehitymisprosessina. Itseymmärrys on jatkuvaa tulkintaa. Kertomalla luokanopettajan opetussuunnitelmatarinaa rakennan tulkintaa itsestä ja ymmärrystä opettajan elämästä. Käsitys itsestä muuttuu hermeneuttisen kokemuksen kautta. Aineiston analysointitapa on narratiivista analyysia.

Kerron tutkimuksessa neljän tarinan kautta, miten olen toteuttanut uudistuvia opetussuunnitelmia ajallisesti jatkuvaan, vuorovaikutukselliseen ja tilanteisiin kytkeytyvään prosessiin. Identifioidun samalla tutkivaksi opettajaksi. Tutkin, mitä merkityksiä annan tarinassani uudistuvalla opetussuunnitelmalle. Pyrin ymmärtämään toimintaani yhteydessä olevia koulutusyhteiskunnan haasteita. Tarkastelen, miten kunkin opetussuunnitelman aikainen yhteiskunnallinen tilanne näkyy tarinassani. Pyrin ymmärtämään myös, miten elämäni tarjonnasta olen valinnut niitä elementtejä, joita olen työstänyt kasvaakseni ammatillisesti. Tutkimuskysymykseen vastaamalla pyrin ymmärtämään, millaista henkilökohtaista luokanopettajana kehittymistä opetussuunnitelmatarinani ilmentää.

Tutkimusaineisto koostuu opettajan urani aikana vuodesta 1979 alkaen vuoteen 2012 asti valmistamistani suunnitelmista sekä muista opettajan työssä laatimistani dokumenteista. Keskeisen aineiston muodostaa työuran aikana laatimani lähes 30000 tuntisuunnitelmaa. Tutkimusaineistoon kuuluvat myös arjen koulutyöstä tekemäni pienoistutkielmat sekä henkilökohtainen päiväkirja-aineistoni. Tutkimuksen toissijaisena aineistona käytän visuaalista aineistoa.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että suhteeni uudistuvaan, viralliseen opetussuunnitelmaan on muuttunut ja vaihdellut luokanopettajan elämänkulussa. Opetussuunnitelma on merkinnyt keskeistä osaa ajallisesti jatkuvana tavoitteisessa opetus- ja kasvatustyön suunnittelussa. Se on merkinnyt välinettä opetus- ja kasvatustyön uudistamiseen. Sen merkitys ilmenee oppimisympäristöjen laajentumisina, työtapamuutoksina sekä kollegiaalisen yhteistyön muuttumisena systemaattisemmaksi. Tulokset paljastavat koulutusyhteiskunnan aikaisempaa eriarvoisuutta, toisaalta myöhemmin opettajan toimimista paremmin voivassa, mutta monimuotoisemmassa työn todellisuudessa. Suurimpiin työn todellisuuden muutoksiin liittyy erityisopetuksen tarpeen lisääntyminen, oppilashuollollisten palaverien lisääntyminen ja aikaisempaa tehostuneempi moniammatillinen yhteistyö. Opetussuunnitelmatarina ilmentää reflektiivisten taitojen kehittymistä jatkuvan opetus- ja kasvatustyön suunnittelun avulla, ymmärryksen lisääntymistä erilaisten oppijoiden lähtökohdista sekä lisääntyneen kollegiaalisen yhteistyön kasvattavaa merkitystä. Tutkimuksen tulokset osoittavat myös, että ammatillista identiteettiä on mahdollista kehittää suhteessa opetussuunnitelmaan sen muotoileman mallin suuntaan.

Omaelämäkerrallinen lähestymistapa suo mahdollisuuden tarkastella pitkäkestoisesti opetussuunnitelmasuhteeni muotoutumista ja ammatillista kasvuni luokanopettajan työssä. Opetussuunnitelmasuhteeni muotoutuminen ja luokanopettajaksi tulemiseni tapahtuvat vuorovaikutuksellisenä, kontekstiin ja aikaan kietoutuvana tulkintana. Tulokset osoittavat, että uudistuva, virallinen opetussuunnitelma on persoonallinen suunnitteluväline. Opetussuunnitelman mahdollistaessa monenlaiset tulkinnat opettajana tulkitsen virallista opetussuunnitelmaa ainutkertaisista muuttuvan yhteiskunnan ja työn todellisuuden lähtökohdistani. Sillä on välineellinen arvo luokanopettajaksi tulemisessani. Ammatilliseen kasvuuni ovat yhteydessä intensiivinen opetus- ja kasvatustyön suunnittelu sekä tutkiva asennoituminen. Luokanopettajaksi tulemiseni on jatkuva, kompleksinen, monitasoinen ja pitkäkestoinen oppimisprosessi. Opettajaksi kehittyminen tapahtuu dialogisena, yksilöllisenä ja kognitiivisena oppimisprosessina, johon punoutuvat tunteet, arvot ja asenteet.

Kerronnallisessa tutkimuksessani tarkastellaan luokanopettajan opetussuunnitelmasuhdetta ja opettajuutta omaelämäkerrallisen ammatillisen kasvuprosessin näkökulmasta haasteineen ja selviytymisineen. Tutkimuksen luokanopettaja muodostaa omakohtaisen suhteen opetussuunnitelmaan enemmän tai vähemmän kiinteäksi sitoutumalla siihen henkilökohtaisella tasolla ammatillisen kehitystasonsa mukaan. Kerronnallinen tutkimukseni avaa näkökulmia ja antaa oman panoksensa luokanopettajan opetussuunnitelmasuhteen tutkimukseen sekä teoreettiseen tarkasteluun urallaan pitkään toimineen opettajan elämänkulussa. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää luokanopettajien koulutuksessa ja opetussuunnitelmatyössä sekä niiden laadinnassa.

**Asiasanat:** luokanopettaja, omaelämäkerrallinen, opetussuunnitelmatarina, opettajan ammatillinen kasvu, opettajuus, yhteiskunta

# ABSTRACT

Kivioja, Liisa. 2014. **From the learner of the curriculum to the pondering expert. Autobiographical curriculum story.** Doctoral dissertation in Education. University of Jyväskylä. Faculty of Education. Kokkola University Consortium Chydenius.

The subject of the narrative inquiry is my relationship to the renewing official curriculums from the perspective of the professional growth. I, as teacher act in the central social status as an interpreter and an implementer of the renewing national curriculums and the current aims of educational policies. The current intentions are expressed through the curriculum. The action I take as a class teacher is based on the curriculum. It is both a support and a norm when I plan my teaching. How the dynamic curriculum is realized in the teacher's work depends on the meaning that I have given to the curriculum and amongst other things, my interpretation skills of the curriculum.

For my study, I use an autobiographical and hermeneutic research approach where the meanings of the research data are revealed in a cyclical dialogue of the whole and the parts. In this study, the hermeneutic approach means reflective developing of the researcher's self-understanding and how it belongs to the teacher's existence as the growing and developing process. Self-understanding is continuous interpretation. By telling the class teacher's story of the curriculum, I construct an interpretation of myself and an understanding of the teacher's life. The comprehension of myself changes through the hermeneutic experience. The method of analyzing data is narrative analysis.

In the four stories, I explain how I have implemented the renewing curriculums as a temporally continuing, dialogical and situational process. At the same time, I identify myself as a researching teacher. I examine what meanings I give to the renewing curriculum in my story. I attempt to understand the challenges of the education society that are connected with my action. I examine how the societal situation from the time of each curriculum change is revealed in my story. I also attempt to understand how I have selected the elements from the supply in life that I have worked for my professional growth. Through answering the study question, I attempt to understand what kind of personal development as a class teacher my curriculum story portrays.

The study data consists of the lesson plans and other documents which I have drawn up in my work as a teacher spanning the period 1979–2012. This central data which covers my complete career as a teacher consists of nearly 30000 lesson plans. The research data also includes the mini studies of the school work I have carried out and the material in my personal diaries. As the secondary source of material I use visual data.

The results of the study show that my relation to the renewing, official curriculum has changed and varied during the class teacher's course of life. The curriculum has meant a central part in the temporarily continuing and



aim-orientated planning of teaching. The curriculum has had a meaning as an instrument to renew the teaching methods. Its meaning is manifested through the expansion of the learning environments, the changing methods and colleague collaboration changing to become more systematic. The results expose the earlier inequality of the education society, and on the other hand, the teacher acting later in a more well being but more diverse reality of the working environment. The increasing need for the special needs education, the increase in the pupil welfare meetings and more effective and multi-vocational cooperation than previously are connected to the largest changes in the reality at work. The curriculum story shows the development of the reflective skills due to the help of the continuous planning of teaching. It also shows an increased understanding of the starting points of different learners and the educational impact of the increased colleague cooperation. The results of the study show also indicate that it is possible to develop the professional identity in relation to the curriculum towards the direction formulated by it.

The autobiographical approach makes it possible to examine the development of my long-term curriculum relationship and my professional growth as a class teacher. The shaping of my curriculum relationship and becoming a class teacher take place in the dialectical interpretation entwined in context and time. The results of the study show that the renewing official curriculum is a personal tool for planning. While the curriculum permits many different kinds of interpretations, I interpret the official curriculum as a teacher from my unique starting points of a changing society and the changing reality of work. It has an instrumental value for me becoming the class teacher. The intensive planning for the teaching and the investigative approach are connected with my professional development. Me becoming the class teacher is a continuous, complex, multilevel and long-term learning process. The development of the class teacher takes place as a dialogical, individual and cognitive learning process in which the emotions, the values and the attitudes are intertwined.

My narrative inquiry reviews the class teacher's relationship with the curriculum and the teacher professionalism from the point of view of the autobiographical professional process of development with its challenges and victories. The class teacher identified in this study develops a subjective relationship with the curriculum, which becomes more or less fixed by committing to it on the personal level according to the professional level of development. My narrative research opens perspectives and has a significance for research and theoretical thinking about class teacher's curriculum relationship in the late career. The research findings can be utilized in class teachers' education and as well as in the work of developing and drawing up the curriculums.

**Keywords:** class teacher, autobiographical, curriculum story, teacher's professional development, teacher professionalism, society

|             |  |
|-------------|--|
| Author      | Liisa Kivioja<br>Kokkola<br>Finland  |
| Supervisors | Professor Kari Kiviniemi<br>Kokkola University Consortium Chydenius<br>University of Jyväskylä<br>Kokkola, Finland         |
|             | Professor Juha Hakala<br>Kokkola University Consortium Chydenius<br>University of Jyväskylä<br>Kokkola, Finland            |
|             | Eila Aarnos<br>Senior Researcher<br>Kokkola University Consortium Chydenius<br>University of Jyväskylä<br>Kokkola, Finland |
|             | Esko Johnson<br>Doctor of Education<br>Centria University of Applied Sciences<br>Kokkola, Finland                          |
| Reviewers   | Professor Leena Syrjälä<br>University of Oulu<br>Oulu, Finland   |
|             | Professor Päivi Atjonen<br>University of Eastern Finland<br>Joensuu, Finland   |
| Opponent    | Professor Leena Syrjälä<br>University of Oulu<br>Oulu, Finland   |



## ESIPUHE

Lähes kymmenen vuoden opiskeluvaihe ja sen myötä pitkä, omaelämäkerralliseen lähestymistapaan perustunut tutkimusprosessi monine oppimiskokemuksineen ovat vaatineet itseltäni pysyvien tavoitteiden asettamista ja sitoutumista näihin tavoitteisiin. Koen, että tämän tutkimuksen tekeminen on ollut hyödyllistä. Se on kuulunut kaikessa haastavuudessaan kasvutaipaleeseeni. On kiitosten aika.

Esitän kiitokseni työni alkuun saattajalle, ensimmäiselle pääohjaajalleni professori Juha Hakalalle ja hänen jälkeensä pääohjaajakseni tulleelle professori Kari Kiviniemelle. Olen kiitollinen viisaasta ohjauksestanne. Paljosta kiitän professori Kari Kiviniemeä, joka hienolla tavallaan tuki tieteen tekemistäni vuosien ajan. Kiitän myös erikoistutkija, psykologian tohtori Eila Aarnosta kriittisestä ja aina kannustavasta ohjauksesta. Kasvatustieteen tohtori Esko Johnsonia kiitän omaelämäkerrallisuuteen vahvistamisesta ja monenlaisesta tuesta. Te neljä ohjaajaa innostitte ja mahdollistitte elämäkulussani kokemukset tieteen tekemisestä.

Esitarkastajille, professori Leena Syrjälälle ja professori Päivi Atjoselle, esitän kiitokseni huolellisesta perehtymisestä käsikirjoitukseeni. Haasteellisessa tavassa tehdä tutkimusta omasta itsestäni ja suhteestani opetussuunnitelmaan arvostin kriittisiä, suoria ja viisaita neuvoja saattaa työ julkaistavaksi raportiksi, joka kestäisi mahdollisimman hyvin tieteen kuluttajien arvioivaa katsetta.

Esitän kiitokseni Suomen kulttuurirahaston Keski-Pohjanmaan kulttuuri-rahastolle taloudellisesta tuesta. Tuen kautta mahdollistui syvenevä paneutumiseni tieteen tekemiseen. Kerronnallista tutkimusta oppii vain tekemällä, kuten Clandinin ja Connelly (2000) toteavat. Voin sanoa oppineeni itse tekemällä ja kokeneempien tutkijoiden tukemana – usein yrityksen ja erehdyksen kautta. Tutkimusprosessissa kertyneitä kokemuksia ja tietoja aion hyödyntää tieteellisten raporttien kirjoittamisessa. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen on auttanut ymmärtämään elettyä elämää.

Koulumatkani ovat olleet yleensä pitkät, mutta koulu itsessään on merkinnyt minulle hyvää paikkaa opettajineen. Olen kiitollinen tuesta pienelle, letti-

päiselle koululaiselle, opettajat Mirja, Leena ja Jussi. Muistan kiitollisuudella myös kaikkia oppikoulun ja lukion opettajia hyvästä työhön paneutumisesta ja kannustavasta tuesta tuolta ajalta. Eräällä tavalla olen kasvanut opettajien keskellä myös lapsuuskotini lähinaapurien kanssa. Sain keskustella erityisesti Gitan kanssa murrosikäisenä kesäapulaisena ammatinvalinnan kysymyksistä ja opettajuuden haasteista.

Olen kiitollinen sadoista oppilaistani, Mikoista sekä Minnoista, ja monista kasvatuskumppaneista pitkältä opettajauraltani. Heidän kanssaan olen saanut kasvaa ja tulla luokanopettajaksi. Viime kädessä, ilman heitä tämä tutkimus ei olisi nähnyt päivän valoa. Pitkällä tutkimusmatkalla sosiaalinen elämäni on väistämättä kaventunut. Kiitos kollegani ja ystäväni, että annoitte työskentelyrauhan. Toisaalta olen tarvinnut vertaistukea, jota koen saaneeni ja myös antaneeni vuosien aikana tohtoriopiskelijaryhmässä.

Nyt jo edesmenneitä vanhempiani ajattelen kunnioituksella ja kiitollisuudella. Aikoinaan he mahdollistivat keskittymisen opiskeluun pitkien koulumatkojen jälkeen. Äidin laulut ja musiikillinen innostus sekä isän keskustelutaito ovat siivittäneet myös opettajan elämäni. Annan kiitokseni aina lämpimistä ajatuksista Sannalle, Sarille, Ulriikalle, Tinnille, Lealle ja Laurille, joiden kasvua ja kehittymistä vauvasta aikuiseksi olen saanut seurata, ihmetellä ja tutkia. Viimeisten vuosien aikana yhteydenpito kasvotusten on jäänyt vähäiseksi, mutta se korjautunee tulevaisuudessa.

Tepolle kiitos monenlaisesta huolenpidosta niinä aikoina, jolloin kirjoittaminen oli melkein ympärivuorokautista. Opettajaperhetaustasi on auttanut ymmärtämään opettajan ja tutkijankin työtä ehkä hieman syvällisemmin.

Perhonjoen rannalla 2014

Liisa Kivioja

## KUVIOT

- KUVIO 1. Tutkimuksessa käyttämäni kuvio metaforisesta tarinan tiivistyksestä
- KUVIO 2. Tuntisuunnitelmavihkon aukeama alkuopetuksen yhdysluokassa 1987
- KUVIO 3. Tuntisuunnitelma 1980, erään Kirkonkylän koulun matematiikan tunti
- KUVIO 4. Peruskoulutusta koskevan päätöksenteon tasot Suomessa
- KUVIO 5. Työurani alun metaforinen tiivistys aikajanalla
- KUVIO 6. Esimerkki paikallisuuden hyödyntämisestä, tuntisuunnitelma 1988
- KUVIO 7. Kokemukseni metaforinen tiivistys ensimmäisestä OPS -muutoksesta
- KUVIO 8. Tuntisuunnitelma 2000, ison kaupunkikoulun tietokoneopetus
- KUVIO 9. Metaforinen kolmannen opetussuunnitelmatarinan kokemukseni tiivistys
- KUVIO 10. Tuntisuunnitelma monikulttuurisuusopetuksesta 2007
- KUVIO 11. Neljännen opetussuunnitelmatarinan metaforinen tiivistys
- KUVIO 12. Laadun arviointikriteerit esimerkkeineen tutkimuksessani

## TAULUKOT

- TAULUKKO 1. Tutkimuksen aineisto
- TAULUKKO 2. Tutkimuksen pienoistutkielma-aineisto
- TAULUKKO 3. Tutkimusaineiston analyysin ja tulkinnan eteneminen
- TAULUKKO 4. Luokanopettajatyön aloittelijana
- TAULUKKO 5. Ensimmäisen opetussuunnitelmamuutoksen toteuttajana
- TAULUKKO 6. Opetussuunnitelmaprosessin aktiivisena toimijana
- TAULUKKO 7. Kolmannen opetussuunnitelmamuutoksen prosessoijana
- TAULUKKO 8. Neljän tarinan koonti tutkimuskysymysten valossa

# SISÄLLYS

## I KOHDETTA LÄHESTYMINEN JA KESKEISET SITOUMUKSET

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 TUTKIMUKSEN ALUSSA</b>  | <b>17</b> |
| 1.1 Johdanto   | 17        |
| 1.2 Olettamusteni esittely   | 22        |
| 1.3 Tutkimustehtävä  | 27        |
| 1.4 Tutkimuksen rakenne  | 30        |
| <b>2 OPETUSSUUNNITELMATARINA JA AMMATILLINEN KASVU</b>               | <b>32</b> |
| 2.1 Muuttuvat valtakunnalliset opetussuunnitelmat                    | 32        |
| 2.2 Katsaus tehtyihin kansallisiin opetussuunnitelmatutkimuksiin     | 34        |
| 2.3 Opetussuunnitelmatarina  | 39        |
| 2.4 Katsaus ammatillisen kasvun tutkimuksiin                         | 42        |
| <b>3 KERTOMUS TUTKIMISEN TAPANA</b>                                  | <b>49</b> |
| 3.1 Sitoutuminen omaelämäkerralliseen lähestymistapaan               | 49        |
| 3.2 Sitoutuminen kerronnalliseen ja hermeneuttiseen lähestymistapaan | 52        |
| 3.3 Omakohtainen tutkimusaineisto ja sen esittely                    | 54        |
| 3.4 Tutkimusaineiston analyysin ja tulkinnan eteneminen              | 64        |
| 3.5 Narratiivinen analyysi ja tulkintatapani                         | 66        |

## **II TUTKIMUKSEN TULOKSET: NELJÄ TARINAA OPETUSSUUNNITELMAN TULKITSIJASTA**

|   |            |
|---|------------|
| <b>4 ENEMMÄN INNOSTUNEENA KUIN TAITAJANA</b>                            | <b>72</b>  |
| 4.1 Opetussuunnitelmasuhteen luominen urani alkuvuosina                 | 72         |
| 4.2 Aloittelijan työni todellisuus koulutusyhteiskunnassa               | 80         |
| 4.3 Epävarmuudesta aloittelevan opettajuuteni intoon                    | 88         |
| 4.4 Tarinan koonti  | 94         |
| <br>  |            |
| <b>5 PAIKALLISUUTEEN PYRKIJÄNÄ JA<br/>HAASTEISSA OPPIJANA</b>           | <b>102</b> |
| 5.1 Opetussuunnitelmamuutoksen kokijana ja toteuttajana                 | 102        |
| 5.2 Opetuksen uudistamispyrkimykseni yhteiskunnan<br>tilan vaihteluissa | 116        |
| 5.3 Haasteista pontta luokanopettajaksi kehittymiselleni                | 120        |
| 5.4 Tarinan koonti  | 125        |
| <br>  |            |
| <b>6 YHTEISTYÖN TEKIJÄNÄ JA OMAN TYÖN<br/>KEHITTÄJÄNÄ</b>               | <b>131</b> |
| 6.1 Yhdessä laaditun opetussuunnitelman toimijana                       | 131        |
| 6.2 Opetustyön kehittäjänä aikaisempaa hajautetummassa<br>hallinnossa   | 142        |
| 6.3 Osallisena ja oppijana työyhteisössä                                | 147        |
| 6.4 Tarinan koonti  | 150        |
| <br>  |            |
| <b>7 UUDISTUKSISSA POHTIVANA OSAAJANA</b>                               | <b>157</b> |
| 7.1 Vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistusten toteuttajana               | 157        |
| 7.2 Luokanopettajan työni todellisuus<br>hyvinvointiyhteiskunnassa      | 169        |
| 7.3 Reflektoinnin apu luokanopettajaksi tulemisessani                   | 174        |
| 7.4 Tarinan koonti  | 179        |



### III TULOSTEN KOONTI JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

|  |            |
|--|------------|
| <b>8 NELJÄN TARINAN KOONTI:<br/>VÄHÄSTÄ VOI TULLA PALJON</b> | <b>184</b> |
| 8.1 Opetussuunnitelma opettajantyön välineenä                | 185        |
| 8.2 Opettajan muuttuvan työn todellisuus yhteiskunnassa      | 188        |
| 8.3 Luokanopettajaksi tuleminen                              | 191        |
| 8.4 Tulosten arviointi                                       | 194        |
| <br>   |            |
| <b>9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI</b>                               | <b>199</b> |
| 9.1 Tutkimuksen laadun kriittinen arviointi                  | 199        |
| 9.2 Tutkimuksen päätökseksi                                  | 207        |
| <br>   |            |
| <b>SUMMARY</b>   | <b>214</b> |
| <b>LÄHTEET</b>   | <b>227</b> |
| <b>LIITTEET</b>  | <b>246</b> |

# I KOHDETTA LÄHESTYMINEN JA KESKEISET SITOUMUKSET

## 1 TUTKIMUKSEN ALUSSA

*Mitä minä elämältä tahtoisin? Toivon henkistä kehittymistä.*

(Ote päiväkirjastani 24.7.1979)

*Ulkonaista kontrollia tärkeämpi vaikutin työnteolle on ollut sisäinen kontrolli, vapaaehtoinen halu ja innostus toimia lasten kanssa. Oma minäkäsitykseni on kuitenkin vaihdellut sen mukaan, kun olen oppinut uutta myös itsestäni. Koen tulleetni ja tulevani toimeen niissä sosiaalisissa toimintakuvioissa, jotka kuuluvat työhöni. Eikä minun ole ollut vaikea toimia yksinkään. Tuntien suunnittelussa itsenäiset ratkaisut ovat usein yksinäisiä ratkaisuja, mutta monesti flow-kokemuksellisia. Työn suunnitteluun uppoutuminen on häivytännyt hetkittäin ajan ja paikan tajun.*

(Ote pro gradu -tutkielmastani 2008, 132–133)

### 1.1 Johdanto

Peruskoulussa luokanopettajan urallani olen kokenut kolme valtakunnallisen opetussuunnitelman muutosta ja elänyt neljän opetussuunnitelman painotusten aikakaudet. Tutkimusprosessini edetessä viimeisimpien vuosien aikana olen seurailut vuonna 2016 käyttöön otettavien uudistuvien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valmistelua ja laajemman yleisön kommentoimisia. Äsken saamani kutsukirje uudistuvan opetussuunnitelman käsittelyyn kaupungintalolle velvoittaa minutkin, vastaavana opettajana, kommentointiin. Opetussuunnitelma kirjana on helppo käsittää konkreettisesti verrattuna suhteeseen abstraktisesti käsitettävään opetussuunnitelmaan. Tutkin suhdettani uudistuneisiin opetussuunnitelmiin. Tarinan kertomalla pyrin ymmärtämään opetussuunnitelmien merkityksen ammatillisessa kasvussani.

Tutkimukseni on kerronnallinen, ja se perustuu koko työssäoloajalta taltioimaani omakohtaiseen ja henkilökohtaiseen aineistoon. Erityisesti henkilökohtaisen suunnitteluaineiston tarkastelulla uskon yhdistäväni Clandininin ja Connellyn (1988, 31) idean itsensä tutkimisesta parhaana tapana tutkia opetussuunnitelmaa. Henkilökohtaisuuden lisäksi pyrin pitämään silmäni auki luokanopettajan työn sosiaaliseen ulottuvuuteen, sillä teen ihmissuhdetyötä.

Tutkimus on jatkoa maisteriopintojen pro gradu -työlle, jossa pyrin selvittämään ammatillista kasvuani kasvattajana ja opetuksen suunnittelijana.

Etenen tässä omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa kerronnallisina ottein. Bruner (2002) puhuu narraatioiden why tell -funktiosta. Hänen mukaansa kertominen eli narraatio vastaa aina kysymykseen, mikä siinä on mielenkiintoista ja miksi tarina on kertomisen arvoinen. Tarkoitukseni on kielellistä opetussuunnitelmakokemukseni kertomalla arjen koulutyöstä ajassa edeten kontekstina suomalainen yhteiskunta kouluineen ja ihmissuhteineen (vrt. Clandinin & Connelly 2000, 63–64; Elbaz-Luwisch 2005, 2011, 27; Gudmundsdottir 1991; Olson 2000; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995).

Kertomalla kokemuksistani tavoittelen uuden tiedon tuottamista. Tutkimuksessani kerronnallisuus eli narratiivisuus merkitsee aineiston analyysitavan lisäksi opettajan tietämisen tapaa Brunerin (2002) esittämän kerronnallisen tietämisen kautta ymmärrettynä. Kerronnalliselle tutkimukselle on ominaista tietämisen subjektiivisuus, jolloin ei pyritäkään objektiiviseen tai yleistettävään tietoon (Gadamer 2004, 173; Heikkinen 2001, 130). Pikemminkin sillä pyritään paikalliseen ja henkilökohtaiseen tietoon. Subjektiivisuus, kokemus, itsereflektio ja ääni ovat omaelämäkerrallisuuden ydinelementtejä (Abbott 2008; Bernhardt 2009; Brockmeier 2001; Clandinin & Connelly 2000; Freeman 2006; Jaatinen 2003; Johnson 2011).

Tarinani kertomalla voin tarkastella, miten olen hyödyntänyt opetussuunnitelmatietouttani ja miten toimintani on vastannut tulkitsemaani opetussuunnitelmissa esitettyä todellisuutta. Muuttuvien opetussuunnitelmien kautta tutkin luokanopettajan kasvuani vuosikymmenien ajalta retrospektiivisesti. Tavallisen luokanopettajan arjen työstä kertomalla voin löytää mielenkiintoisia yksilöllisiä poikkeamia suuren opettajaenemmistön kokemuksista. Yhdistän kokemukset ja tapahtuneet muutokset elämänhistorian<sup>1</sup> tapaan historiallisiin tekijöihin (ks. Creswell 2007, 16–18). Otan huomioon aineiston ajallisuuden ja paikallisuuden näkökulman säilymisen. Omaelämäkerrassa opettajan äänen lisäksi heijastuvat monet kulttuuriset ilmiöt sekä koetut rakenteet (Pinar ym. 1995, 524–525).

Kertomalla juonellisesti elämäntarinani, sen rakenne, suunta ja merkitys saavat järjestyksen tutkimuksessani (Kenyon & Randall 1997, 68). Kuitenkaan pelkän tutkimustekstin tuottaminen ei ole minulle riittävä tavoite, vaan toivon tutkimukseni virittävän jatkuvaa ja aikaisempaa laajempaa keskustelua opetussuunnitelmien sekä niiden muutosten kokemuksista. Kertomalla oman tarinani toivon rohkaisevani toisiakin kertomaan heidän tarinansa opetussuunnitelmasta.

Miksi siis kerron opettajan tarinani? Ymmärrän, että mikään tiedon tuottaminen ei ole intressitöntä. Oman tarinani kertomalla pyrin avaamaan ovia vai-

1 Connelly ja Clandinin (1991, 122) erottavat elämänhistoriakäsitteen ja autobiografian käsitteen toisin kuin esimerkiksi Goodson (2001, 112). Eri tutkijoiden (mm. Jaatinen 2003; Johnson 2011, 8) mukaan luonteeltaan omaelämäkerrallinen elämänhistoria rinnastuu elämänkulun kanssa. Elämänkulku-käsitettä käytetään yleisesti kuvaamaan prosesseja. Palaan käsitteellisiin ratkaisuihini myöhemmin eri asiayhteyksissä.

keapääsyiseen, opettajan yksityisalueeksi miellettyyn, luokkahuoneeseen tutkimusaineistoni tarkastelun kautta. Alun perin opettajantyötä helpottamaan valmistamani ja sittemmin taltioimani, tässä tutkimuksessa käyttämäni tutkimusaineisto koostuu suunnitteluaineiston lisäksi arjen koulutyöstä kertovista pienoistutkielmistani sekä kouluarjen reflektioita sisältävistä päiväkirjoistani. Viime vuosikymmenien lukuisissa kerronnallisissa opettajatutkimuksissa (Calderhead 1990; Hargreaves & Goodson 2006; Heikkinen 2002a; Shkedi 2009; Syrjälä & Heikkinen 2002) käytetty tutkimusaineisto<sup>2</sup> eroaa omassa tutkimuksessa käyttämästäni aineistosta. Oletan, että avoimuus tämänlaatuisen tutkimusaineiston tarkastelussa voi auttaa paljastamaan luokanopettajan opetussuunnitelmasuhdetta ja ainakin raottamaan opettajien luokkahuoneiden ovia.

Tutkimuksessa käyttämäni päiväkirja-aineistojen pohdinnoista sekä tekemistäni arjen kouluelämän pienoistutkielmista päättelen, että tutkiva työote on ollut itselleni luonteenomaista ja kiinnostavaa läpi luokanopettajan uran. Henkilökohtainen intressini tässä tutkimusprosessissa liittyykin motivaatioon oppia enemmän systemaattisemmasta tutkimusotteesta ja tutkimuksen tekemisestä, jotta voin jatkossa hyödyntää taitojani mahdollisissa uusissa tieteellisissä julkaisuissa. Minulla on jäljellä työvuosia, joiden aikana hyödynnän tutkimusprosessissa keräämäni kokemusta, tietoutta sekä tuloksia. Uskon, että tämän tutkimuksen kautta voin selvittää tähänastisen luokanopettajaksi kasvamiseni, jotta voin hyödyntää uutta tietoutta tulevina vuosina ja ymmärtää ammatilliseen kasvuun liittyviä tekijöitä sekä itseäni aikaisempaa paremmin.

Tutkimuksen käytännölliset intressit liittyvät omien työkäytäntöjeni uudella tavalla näkemiseen ja opettajakoulutuksen mahdollisuuteen käyttää tutkimuksen tuloksia hyödyksi. Tutkimukseni tarkoitus on ymmärtää, millaisena suhteeni muuttuviin opetussuunnitelmiin näyttäytyy kertomani tarinan perusteella. Olen tietoinen opettajakoulutuksessa käytetyn omaelämäkerran merkityksestä (ks. Elbaz-Luwisch 2011, 20; Heikkinen 2002b, 106–115; Heikkinen & Huttunen 2002, 163). Opettajakoulutuksessa opetussuunnitelmaa käsitellään keskeisenä osana koulutusta. Jokainen opettajaksi opiskeleva luo oman ja henkilökohtaisen suhteensa opetussuunnitelmaan viimeistään työelämässä. Tutkimukseni voi olla apuna sen tietämisessä ja tuntemisessä, että jokaisen opettajan tarina omakohtaisesta opetussuunnitelmasuhteesta on hedelmällinen kokemus.

Tutkimukseni pyrkii erityiseen tietoon yleistämisen sijasta. Teoreettinen intressi johtaa tutkijaa etsimään yleistettävää, teoriaan tähtäävää ainesta (Varto 2005). Opettajan pitkän uran opetussuunnitelmakokemusten tarkastelu voi

2 Opettajan ajattelun tutkimuksissa (Calderhead, 1990) tutkimusmenetelminä on käytetty muun muassa opettajan ääneen ajattelua (thinking aloud), siis opettajan suunnitellessaan verbalisoimaa ajattelua. Opettajia on pyydetty myös kirjoittamaan tekemistään suunnitelmista ja kommentoimaan kirjoittaessaan syitä valintoihinsa (journal keeping). Tutkimusmateriaali on koostunut muun muassa opettajan kirjallisesti laatimista suunnitelmista ja päiväkirjoista.

nostaa esiin seikkoja, joita esimerkiksi pelkästään rakenteisiin painottuva tutkimus ei näe. Tavoittelen tutkimuksellani tiedemaailmassa sen tiedon aukon täydentämistä, jossa opettajan kokemukset opetussuunnitelmista muutokseen olisivat kohteena vuosikymmenien ajalta, sillä pitkän aikavälin huomioivia tutkimuksia opettajan elämästä ja työstä on vähän, kuten Day (2012, 10) toteaa. Tutkimukseni tulee tarpeeseen viedä eteenpäin kontekstoitunutta opetussuunnitelma- ja opettajatutkimusta paneutumalla urallaan pitkään toimineen opettajan kerronnalliseen maailmaan myös yhteiskunnan muutosten näkökulmasta.

Kertomus on aina todellisuuden jäljittelyä, mutta sen todentuntuudessa on muuttava voima tekstin tuottaessa tunnelmia ja ajatuksia lukijalle (Abbott 2008, 40). Syrjälä (2009) ilmaisee kertomisen merkityksestä: *”Tarinoiden jakaminen auttaa luomaan uutta yhteisöllisyyttä. Niiden avulla voimme auttaa toisia näkemään elämänsä selvemmin, ja muut saattavat ymmärtää meitä paremmin.”* Tässä mielessä muuttuminen on tavoiteltavaa.

## **Kuka minä olen luokanopettajana?**

Tutkimuksen alkuvaiheissa ymmärrän, että *minä olen eräs opettaja* monista luokanopettajista. Kertomalla deweylaisittain kokemuksistani jatkuvana käsitän eriytyväni identiteetiltäni persoonalliseksi itseydeksi, joka ei ole samuutta, samanlaisuutta (item). Ricoeur (1992) puhuu narratiivisesta identiteetistä. Tällöin persoonallinen identiteetti (ipse) rakentuu kerronnallisesti. Kertomus nähdään kuningastienä identiteettiin, jolloin kertomus on tapa tulkita itseä (Huttunen 2013, 149; Kaunismaa & Laitinen 1998, 168). Ymmärrän, että kertomalla eletyistä kokemuksistani minun on selvitettävä *kuka minä olen* eli itseyteni.

Seuraavaksi esittelen itseni lukijalle lyhyesti kerronnallisen tutkimuksen ehdoilla, jossa on läsnä kolmiulotteinen tutkimuksellinen avaruus: aikajatkuvuus, elämäntilanne ja vuorovaikutus (Clandinin & Connelly 2000, 49; Clandinin & Murphy 2009, 599). Ihmiskäsitykseni, opettajana olemiseni, perustuu holistiseen näkemykseen, jossa ihmisen kokonaisuuden olemuspuolet, kehollisuus, tajunnallisuus sekä situationaalisuus, ovat keskinäisissä ja vastavuoroisissa toimintasuhteissa ollen osana laajempaa ihmissuhdeverkostoa (ks. Merleau-Ponty 2006, 19; Rauhala 2009; 144, 151).

*Ennen lapsuus- ja nuoruusvuosieni lähinaapurustossa vietti kesälomiaan toistakymmentä opettajaa, joilta sain kannustusta hakeutua opettajankoulutukseen silloin, kun ammatinvalinnan kysymykset alkoivat askarruttaa minua. Olin kysellyt itseltäni tuolloin jo pitkän ajan, olisiko minusta opettajaksi. Lukiossa ammatinvalinnan psykologi ehdotti minulle kielten opiskelua, mutta olin jo tehnyt päätökseni.*

*Opettajankoulutuksen alussa päiväkirjoissa käsittelin eheyttäni. Kirjoitin joutuneeni sellaisiin tilanteisiin, joissa olin ajatellut olevani koossa kuin palapeli.*

*Tarvittiin vain yksi ainut reaktio herkkyyden rikkoessa eheyteni (näin kirjoitin). Tämän särön jälkeen koin olleeni jälleen luomistuskissa ja rakentamassa uutta sekä "ehompaa Liisaa". Koin tämän onnekseni, sillä tuossa nuoruusiässä en kokenut itseäni vielä kypsäksi, saati halunnut jäädä tuohon kehityspisteeseen.*

*Opettajankoulutuksessa kiinnostuin erityisesti tutkimuksellisista asioista. Saatuaani luokanopettajan ja humanististen tieteiden kandidaatin tutkinnot valmiiksi työskentelin alkuvuosina pääasiassa maaseuduilla pikkukouluissa. Alusta lähtien suunnittelin jokaisen oppitunnin vihkoon pyrkimyksenä opettajan työn haltuun saaminen. Kirjoitin käsin kouluaiheisia tutkielmia, sillä tutkimalla ilmiötä koin ymmärrykseni ongelmallisista asioista jäsentäväni ja lisääntyväni. Kävin kursseilla ja opiskelin itsekseni ammattitaitoa lisätäkseeni. Tavallaan elin koulutyölleni. Olin tyytyväinen hyviin oppilas-, työkaaveri- ja muihinkin kouluympäristön ihmissuhteisiin sekä siihen, että olin onnistunut saavuttamaan mieleisen ammatillisen uran.*

Tämä esittelytarina on lähtökohtana kertoessani mitä olin ennen ja miten olen tullut luokanopettajaksi tarinan kertomisen, tutkimuksen alkuhetkiin saavuttaessa. Kertomus ei ole kuitenkaan minkään ontologisesti perustavalla tavalla olevan tosi-itseyden kuvaamista, joka olisi olemassa ennen kuin sitä aletaan tuottaa läsnä olevaksi ja tulkita itseilmausten ja kertomusten avulla (Denzin 1989, 21; Huttunen 2013, 149; Kaunismaa & Laitinen 1998, 169–170). Omasta elämästä kerrottavien kertomusten totuutta tulisikin lähestyä hermeneuttisessa merkityksessä.

Kertoessani luokanopettajan ammatillisesta kasvusta korostuu tarinallisen identiteetin merkitys, jonka mahdollisuutena on muuttuva itseys. Tulkittaessani esittelytarinaa havaitsen siihen sisältyvän piirteitä sitoutumisesta opettajan työhön ja tarpeesta kehittyä. Tuotan itseysteni kertomalla ja uudelleen kertomalla. Tulkinta itsestäni ja ymmärrykseni elämästä ovat rakentuneet näin kertomalla tarinaa itsestäni. Kertomalla rikastan itseystäni, ja käsitykseni itsestä muuttuu hermeneuttisen kokemuksen kautta.

Opettajan ammatillinen identiteetti riceurilaisittain voidaan tiivistää kysymykseen *kuka olen opettajana*. Korthagenin (2004, 82) tutkimus osoittaa opettajan ammatillisen identiteetin käsitteen olevan vähintäänkin epäselvä. Leivon (2010, 42) tiivistys viime aikojen identiteettikeskustelusta on samansuuntainen. Käydyissä keskusteluissa on pohdittu, onko identiteetti pysyvä vai muuttuva ja pirstaleinen. Eri teorioissa ammatillinen identiteetti viittaa sosiaalisen ja persoonallisen väliseen suhteeseen. Sosiaalisena taustana voi olla kulttuuri, ympäristö tai yhteiskunta, joiden kanssa persoona on vuorovaikutuksessa. Ammatillista identiteettiä on sijoitettu myös persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin välimaastoon (Kari 1990, 103).

Miten itse hahmotan opettajan ammatillisen identiteettini? Kysymys on siitä, mitä opettajana ajattelen itsestäni ja miten näen itseni opettajana (van Veen & Slegers 2009, 234). Päämääräni on ollut kehittyä opettajan työssä, tehdä työni niin hyvin kuin osaan ja voin. Tämä on edellyttänyt halua ammatilliseen kasvuun, itseni kokonaisvaltaista likoon laittamista, eikä pelkästään henkistä olemuspuolta (ks. Rauhala 2009, 97). Myös Vähäsantanen (2013, 30)

ja Leivo (2010, 41) kytkevät identiteetin opettajan työssään tavoittelemiinsa ja tärkeinä pitämiinsä päämääriin. Lupaukseni *tehdä työni niin hyvin kuin osaan ja voim* antaminen ja pitäminen sisältävät itsepysyvyyden, jolloin persoonallinen identiteetti on erotettu samuuden identtisyudesta Ricoeurin (1992, 119) esittämällä tavalla.

Opettajan ammatillinen identiteetti näyttäytyy jatkuvana tulkintaprosessina, kokemusten uudelleen tulkintana ja ilmaistuna opetuskäytännön tarinoiden kautta. Identiteetti näyttäisi muovautuvan vähitellen, kun siitä kerrotaan kertomusta. Ammatillinen identiteetti rakentuu opettamisen käytännössä ympäristön ja opettajan jatkuvan, ajassa etenevän, vuorovaikutuksen kautta, ja siihen vaikuttavat luokahuoneen käytännön opettamiskokemukset. Opettamisen ollessa julkinen toimi lukuisat peilit heijastuvat opettajaan. Opettajaksi tuleminen voi mieltää muutosmaisemassa liikkumiseksi. (Johnson 2011; Stenberg 2011, 23–24; Vähäsantanen 2013, 30.)

Opettajan ammatillinen identiteettini (ipse) on monitasoinen ja alati muutuva eikä vain tapa nähdä opettaja ammatillisesti (samuus). McCallum ja Prosser (2009, 92) väittävät, että ei ole yksittäistä, vahvaa opettajaidentiteettiä, joka kaikkien opettajien olisi hyväksyttävä ammatillisena kokemuksena. Pikemminkin opettajaidentiteetti on monitasoinen ja monimutkainen ilmiö, joka voi määräytyä erilaisista lähtökohdista esimerkiksi poliittisesti yhteiskunnan uusintamisen kannalta (Castells 2000). On otettava huomioon monet toisensa leikkaavat identiteetit sekä itsejden ja samuuden välinen dialektiikka.

## 1.2 Olettamusteni esittely

Kerronnallisen tutkimuksen opettajana käytän virallista eli kirjoitettua opetussuunnitelmaa, jossa määritellään muun muassa opetuksen toteuttamiseen liittyviä periaatteita. Opettajan työhöni sisältyy paljon suunnittelua. Sen kautta olen oppinut uudistuvista opetussuunnitelmista ja opettajuudesta mielenkiintoisia asioita. Opettajan tehtävä voidaan nähdä myös laajemmin yhteiskunnallisena ja laajempaan kasvatusvastuuna.

### **Olettamukseni tutkittavasta kohteesta**

Oletan suhteeni opetussuunnitelmaan muotoutuneen käsityksestä, jossa opetussuunnitelma nähdään perustana opetus- ja kasvatustyölle. Vitikan (2009, 68) mukaan opetussuunnitelma on nimenomaan suunnitelma opetusta varten. Se sisältää kootusti suunnitellut toimenpiteet, joita opettaja tulkitsee ja toteuttaa työssään. Virallinen opetussuunnitelma sisältää opetuksen päämäärät ja koulun toiminnan tavoitteet (Atjonen 1993, 106–107; Vitikka 2009, 68). Aiemmissä tutkimuksissa opetussuunnitelmaa on määritelty monella eri tavalla vaihdellen tutkimusten aikakausien, tieteellisten traditioiden ja tutkijan näkökulman mukaan. Tutkimuksen alkuvaiheessa koen vaikeaksi sitou-

tua johonkin täsmälliseen opetussuunnitelman määrittelyyn saati muodostaa kattavaa näkemystä siitä. Siksi sovellean Holapan (2007, 16) ja Malisen (1992, 28) ajatusta määrittellä opetussuunnitelma käyttötilanteen mukaan. Tarkoitin virallisella ja kirjoitetulla opetussuunnitelmalla valtakunnallista opetussuunnitelmaa sekä niiden perusteita.

Suhteeni opetussuunnitelmaan ja se, miten sen jäsenän, vaikuttavat opetukseni suunnitteluun. Tulkitessani opetussuunnitelmaa olen saattanut ottaa monilla sisältö- ja menetelmävalinnoillani myös eettisesti kantaa sen arvoihin joko tietoisesti tai tiedostamatta Atjosen (2004, 115) esittämällä tavalla. Opetussuunnitelma on yhteydessä opettajan persoonallisen ja ammatillisen identiteetin konstruktiin, jossa ovat mukana henkilökohtaiset ja ammatilliset tarpeet sisällön ja pedagogisen tiedon lisäksi (Day 1999, 2).

Suunnittelu antaa eräällä tavalla mielekkyyttä työlle ja tuo johdonmukaisuutta koulutyöhön. Metaforassa tiivistynyt ajatus hyvin suunnitellusta ei ole minulle vain puoliksi tehty: oletan tapani suunnitella jopa auttaneen opetussuunnitelman toteutumista ja kehittäneen sitä. Opetuksen suunnittelussa tarvitaan taitoja tavoitteiden asetteluun ja opetusjärjestelyistä päättämiseen sekä siihen, miten tavoitteet saavutetaan ja kuinka oppimistulokset määritellään (Kosunen 1994, 56). Nämä asiat ovat yhteydessä myös ammatilliseen kasvuun.

Opetussuunnitelmaa toteuttaessani olen ollut koulutuksessa hankkimani tiedon varassa, mutta toisaalta ratkaisuihini on vaikuttanut kokemusten kautta kertynyt tieto. Tällainen käytännön työssä vaikuttava tieto eli käytötieto on usein äänetöntä ja tiedostamatonta eli persoonallista, kokemukSELLISTA tietoa (Clandinin 1985, 362). Siihen vaikuttavat aikaisemmat elämäkokemukset, arvot, tunteet, eettinen orientaatio ja tulevaisuuden näkemys. Käyttötieto määrittää opettajan suhdetta koulussa oppilaisiin. Se vaikuttaa opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun ja opetussuunnitelman toteutukseen. Tietous opetuksen suunnittelusta, opetussuunnitelmasta, opetusjärjestelyistä sekä ennen kaikkea oppilaista liittyy keskeisesti opettajaksi kehittymiseen (Bellanca 2009, 2).

Opettajan tehtävä on osa yhteiskunnallista muuttuvaa toimintakenttää, siksi yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin. Toisaalta tutkimuskirjallisuudessa (Rokka 2011, 328; Vitikka 2009, 23) väitetään, että peruskoulun ajalla muuttuneet, koulujen työtä ohjaavat opetussuunnitelman perusteet eivät eroa selkeästi toisistaan, vaan niiden sisällöt ja linjat toistuvat samansuuntaisina. Suurimpiin muutoksiin sisältyy keskusjohtoisuuden purkautuminen kohti demokraattisempaa päätösvaltaa, mikä on johtanut opettajien asiantuntijuuden hyödyntämiseen opetussuunnitelmien laadinnassa. Kansainvälisyyden lisääntyminen on vauhdittanut verkostoinnin tarvetta. Tietoverkoston olemassaolo puolestaan vaatii kouluissa työtapamuutoksia. Maahanmuuton voimistuminen sekä erityisopetuksen kehittäminen näkyvät opetussuunnitelmien muutoksissa oppimiskäsitysten muuttumisen lisäksi. Paine uudistaa jatkuvasti koulukuluttuuria heijastuu opetussuunnitelmatasolla.



Suomalaisen opetussuunnitelman pääfunktio on koulussa tapahtuvan kasvatus- ja opetustyön ohjaaminen. Opettajan merkitystä pidetään ratkaisevana opetussuunnitelman koulutuspoliittisessa<sup>3</sup> toteuttamisprosessissa. Oletan, että yhteiskunnassa ja opetussuunnitelmissa tapahtuneet muutokset ovat heijastuneet opetus- ja kasvatustyön suunnittelussani. Ylhäältäpäin asetetut tavoitteet ovat saattaneet määrittää työtäni myös haitallisesti. Vahingolliseen kritiikkömyyteen sisältyy vaara vallanpitäjien ajattelua ja toimintaa kohtaan (Atjonen 2004, 24; vrt. Broady 1986, 9). Opettajat näkisivät opetussuunnitelman pikemmin käyttö- ja kehittämiskäsikirjana opettajan ja oppilaan työssä kuin ohjaus- ja valvontavälineenä (Holappa 2007, 199). Suomessa opetussuunnitelmat ja niiden kautta toteutettava koulutuspolitiikka perustuvatkin pitkälti opettajan työn itsenäisyyteen. Opettajalla on vapaus järjestää opetusensa, esimerkiksi valita opetusmenetelmät ja -materiaali, sopivimmaksi katsomallaan tavalla. Koulutuksen korostuessa suomalaista yhteiskuntaa voidaan luonnehtia koulutusyhteiskunnaksi.

## Metodologiset oletukseni

Muistan selkeästi, kun tapasin kesäkuussa 2008 Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksella tulevan väitöstyöni ohjaajan. Kerroin hänelle aikomuksistani jatkaa opiskelua. Kuultuaan jatko-opiskeluaikaisuistani ja erityisesti taltioimastani suunnitteluaineistosta hän totesi lyhyesti: ”Tämän aineiston käyttö on ehto jatko-opiskelullesi.” Tuleva väitöstyöni ohjaaja oli ilmeisen vakuuttunut aineiston käyttökelpoisuudesta. Hän kannusti hyödyntämään valmiina ollutta suunnitteluaineistoa. Ymmärsin tuolloin, että tutkimusaineistoni voisi olla relevantti tieteelliseen työhön.

Johdannossa viittasin alustavasti niihin keinoihin, joilla etsin, konstruoin, luon tulkintoja todellisuudesta ja perustelen tieteellistä tietoa. Spector-Merselein (2010, 209) mukaan kerronnallisen tutkimuksen ydin on löydettävissä sen ontologia, epistemologia ja metodologia erityispiirteitä tarkastelemalla. Jatkan esittelemällä tarkemmin myös ontologia ja epistemologia taustanäkemyksiäni, jotka liittyvät opetussuunnitelma- ja kasvukertomukseeni. Pyrin siis ymmärtämään tutkittavan ilmiön olemusta ja tutkimuksen kautta saamaani kerronnallista tietoa. Kertomus voidaan nähdä sekä ilmiönä että metodina (Clandinin & Connelly 2000; Elbaz-Luwisch 2011, 19).

---

3 Tarkoitan koulutuspolitiikalla poliittista huolehtimisen tehtävää valvoa ja ohjata yhteiskunnan muodollista kasvatusta koskevia järjestelyjä (Lehtisalo & Raivola 1999, 31–32).

Käsittäessäni opetussuunnitelman ja ammatillisen kasvuni tarinana tai kertomuksena (narrative)<sup>4</sup> pohjaudun Deweyn (1938) käsityksiin. Tällöin konstruoin ja uudelleen konstruoin tiedon kokemuksellisesti, yksilöllisesti jatkuvana ja sosiaalisesti vuorovaikutuksessa. Kokemuksella tarkoitan ihmisen mielellistä suhdetta maailmaan (Rauhala 2009, 68). Kokemus jäsennetään kerronnallisesti. Kertomus nähdään parhaana tapana ymmärtää kokemusta (Clandinin & Connelly 2000, 24). Kokemuksen jatkuvuuteen liittyvät tällöin ainutkertaiset menneen muistot, nykyisyyden toiminnot sekä tulevaisuuden suunnitelmat. Tähän liittyy aina vuorovaikutus sosiaalisen ja fyysisen ympäristön kanssa. Ymmärrykseni itsestä ja maailmasta on tulkintaa. Olen osa tutkimaani todellisuutta, sillä kysymys on omista opetussuunnitelmakokemuksistani.

Todellisuus rakentuu sen kautta, miten se havaitaan ja ymmärretään, mitä siitä tiedetään, miten se tulkitaan ja miten siihen suhtaudutaan (Bruner 2002; Spector-Mersel 2010, 212). Kerronnallisessa paradigmassa todellisuutta tulkitaan ja tiedetään tarinoiden ja kertomusten kautta. Todellisuuden rakentumisella viitataan konstruktivismiin ontologiseen lähtökohtaan (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342). Kerronnallisuudelle on ominaista kohdistaa huomio kertomuksiin sekä todellisuuden tuottajana että välittäjänä. Todellisuus ilmenee muuntuvana ja konstruoituna, jolloin kielellä on tunnus-tettava asema (Spector-Mersel 2010, 211).

Kerronnallisuuden epistemologiset lähtökohdat ovat konstruktivistisessä paradigmassa. Bruner (1986, 11) erottaa toisistaan loogis-tieteellisen (alkujaan paradigmaattisen) ja kerronnallisen tietämisen. Brunerin (1986, 10–11) mukaan nämä kaksi tietämisen tapaa täydentävät toisiaan, mutta ne eivät sulaudu toisiinsa. Molemmilla tietämisen tavoilla on kuitenkin oikeutuksensa, eikä toista voi ajatella ikään kuin jalostuneemmaksi tavaksi. Molempien tapojen kautta on mahdollista järjestää menneen muistikuvia ja toisaalta suodattaa havaittavaa maailmaa. Kerronnallisuuden kautta rakennan ja tuotan tietämystä sekä todellisuutta, jolloin korostuu tiedon subjektiivisuus sekä totuuden ja todellisuuden moninainen luonne.

Metodologisesta näkökulmasta tarkastellen rakennan tarinat tutkimuksessani valmiin aineiston pohjalta. Tutkimuksessani on kysymys menneisyyteen kurkottavasta tiedon hankkimistavasta. Tuotan omaelämäkerrallisen tiedon itsestäni ja omasta elämästäni retrospektiivisesti. Kokemuksellisen tiedon yhteydessä puhutaan hiljaisesta tiedosta (tacit knowledge), joka on sanatonta ja välitöntä tajuamista, intuitiivista tietoa. Ulkopuoliselle tätä tietoa voi olla vaikea selittää, sillä se on usein epäjohdonmukaista ja hajanaista. Omaelämä-

---

4 Tutkimuskirjallisuudessa käsitteet kertomus ja tarina usein erotetaan toisistaan, toisinaan ne nähdään synonyymeina (Shkedi 2009, 835; Gudmundsdottir 1991). Kertomus nähdään yleisesti yläkäsitteenä tarinan ollessa alakäsite (Partanen 2011, 46). Kun kertomus viittaa ajatteluun, tietoon ja merkityksen löytämiseen, niin tarina on narratiivisen kielen tuote ja ilmaisu. Tarinan kautta voi jäsentää maailmaa ja tulkita elämän tapahtumia. Kertomukseen sisältyvä tarina voidaan nähdä juonena eli tapahtumakulkuna (Abbott 2008, 19; Sintonen 1999).

kerrallinen tieto on tällaista kokemusperäistä tietoa, jota olen koonnut ja varastoinut muun muassa tunteina ja kehon muistina elämäni aikana.

Toisaalta kirjoittaminen on ollut läpi elämän itselleni tärkeä tapa hahmottaa maailmaa ja muodostaa tietoa siitä. Päiväkirjat, havaintomuistiinpanot ja visuaalinen aineisto muistuttavat tutkimusaineistoa etnografiassa, jolloin kulttuuria muutetaan kirjoitettuun muotoon (Fullerton 2013, 447). Tältä osin lähestymistapani tulee lähelle autoetnografiaa, jota termiä käytti ensimmäisenä Hayano (1979). Tutkimustapaan sisältyy omaelämäkerrallisuus, jolloin tutkija tutkimuskohteena ollessaan pyrkii yhdistämään henkilökohtaisuuttaan kulttuuriseen ja kokemaansa todellisuutta tieteeseen (Muncey 2010, 2). Tutkija on osa tutkimaansa sosiaalista yhteisöä luoden kertomusta, jossa vuorottelevat tutkijan yhteisön näkökulma ja korostuneesti tutkijan ääni (Ellis & Bochner 2000, 737). Munceyn (2010) käsitykset johtavat pohtimaan tutkijan asemaani opetussuunnitelmasuhteen tulkinnassa eettiseltä kannalta. Tutkijan haavoittuvuus, tunteet ja henki ilmenevät autoetnografisessa tutkimuksessa (Muncey 2010, 2).

Tietoa olen hankkinut läpi opettajan uran myös omaehtoisen tutkimisen ja raportoinnin kautta usein ongelmallisiksi kokemien asioiden yhteydessä. Näin tutkimuksellani on yhtymäkohtia myös opettajien self-study -koulukuntaan, sillä omaehtoisen tutkimisen kautta olen pyrkinyt kehittämään työtäni ja kehittymään ammatillisesti. LaBoskey (2007) määrittää termin self-study opettajan oman opettamisen käytännön ongelmiin liittyväksi tutkimukseksi. Self-studyn tarkoituksena on tutkija-opettajan oman opetuksen ja oppimisen ymmärtäminen ja rohkaiseminen vuorovaikutukseen oppilaiden ja kollegojen kanssa. Tutkimuksen päämääränä on opetus- ja kasvatuskäytäntöjen parantaminen. Tutkimus on vuorovaikutteista, ja siinä käytetään monia, ensisijaisesti laadullisia menetelmiä. (Bullough & Pinnegar 2001, 13–21; LaBoskey 2007, 859–860.)

Kerronnallisessa tutkimuksessa kokemusten kuvauksina tarinat eivät ole fiktioita, vaan niihin suhtaudutaan fenomenologisen tutkimuksen tavoin: ihmisen kokemuksina ne ovat kertojalle faktaa eli autenttista kerrottua kuvaa koetusta todellisuudesta sellaisena kuin henkilö haluaa sen kuvata. Kerronnallisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan kokemuksen monia ulottuvuuksia ja ymmärtämään, miten kokemus on mukana kerrotussa tarinassa. Fenomenologisessa tutkimuksessa mahdollisimman reflektioimattomat kokemuksen kuvaukset ovat ymmärrettäviä (Husserl 1995, 41, 49; Kakkori 2009). Sen sijaan kerronnallisessa tutkimuksessa kertojan reflektio nähdään toivotuna ja kokemus muuttavana (Clandinin & Connelly 2000, 16; Geertz 1995).

Elämäkerralliseen tietoon liittyy käsitteitä, jotka vaikuttavat toisiinsa nähdessä synonyymeilta tai lähes samoilta. Tällaisia käsitteitä esiintyy eri teoriakirjallisuudessa (Abbott 2008; Brockmeier 2001; Clandinin & Connelly; 2000; Clandinin & Murphy 2009; Clandinin, Pushor & Murray Orr 2007; Elbaz-Luwisch 2005; 2011; Goodson 2001; Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1996). Tähän mennessä tutkimuksessani on esiintynyt ainakin elämäntarina, elämänhistoria ja omaelämäkerta eli autobiografia.

Tutkimuksessa tarkoitan omaelämäkerralla henkilön itsensä kirjoittamaa oman elämän jäsenystä. Omaelämäkerralle luonteenomaisia piirteitä ovat narratiivisuus, konstruktivisuus, kontekstuaalisuus, interaktiivisuus sekä dynaaminen temporaalisuus (Brockmeier 2001; Kauppila & Tuomainen 1996, 163; Syrjälä ym. 1996, 139). Oleellista on se, mitä itse kerron opetussuunnitelmasuhteestani ja työstäni. Kertoessani rakennan suhdetta opetussuunnitelmaan ja jäsenen ammatillista uraani sekä elämäni uudelleen. Näin elämäkertani muuttuu dynaamisesti. Elämäkerrassa tulee esille merkityksenantojeni kontekstuaalisuus sekä vuorovaikutteisuus muiden kanssa. Elämäkertatutkimus nähdään samana kuin kerronnallinen tutkimus (Syrjälä ym. 1996, 138).

Elämäntarinan ymmärrän henkilön vapaamuotoiseksi kertomukseksi omasta elämästään, josta toisinaan käytetään myös synonyymia elämäkertomus (life story). Opettajatutkimusten yhteydessä esimerkiksi Goodson (2001; 2000, 1992) sijoittaa opettajien elämäntarinat sosiaaliin, kulttuuriin, historiallisiin ja fyysisiin yhteyksiin käyttäen käsitettä elämänhistoria (life history). Omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa elämäntarina muodostaa välttämättömän lähtökohdan elämänhistorialle (Denzin 1989, 48). Elämänhistoriassa on kyse elämäntarinan tulkinnasta, joka korostaa ajallisuutta, paikallisuutta ja kontekstia. Sen avulla yksittäinen elämäntarina asetetaan vasten yhteiskunnallista ja sosiaalista taustaa (Säntti 2004, 184). Elämänhistoriassa käytetään erilaista dokumenttiaineistoa, ja se on historiallisiin tosiasioihin pohjautuva (Syrjälä ym. 1996, 138).

Kuvaan ammatillista kasvuani elämänkulku-käsitteen avulla elämänhistoria-käsitteen sijaan, sillä elämänkulku tarjoaa mahdollisuuden tarkastella opettajan oppimisen ja elämän prosesseja koko hänen elämänsä aikana. Elämänkulku tarkoittaa jokaisen ihmisen omaa kokemuksellista tarinaa, elämäkerta, joka on uniikki versio oletetusta yleisestä kehityskertomuksesta (Dunderfelt 1997, 16). Elämänkulku sisältää opettajan elämäntoiminnot sekä opettajan tietoisuuden tietyissä historiallis-yhteiskunnallisissa oloissa (Kauppila & Tuomainen 1996, 161). Se tarjoaa näkökulman, jossa yhteiskunnallinen kokonaisuus, paikallisuus ja opettajan toiminta kohtaavat. Elämänkulussa nähdään vertikaalisten ja horisontaalisten elämäntoimintojen kokonaisuus.

### 1.3 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtäväksi olen valinnut luokanopettajan suhteeni uudistuviin, virallisiin peruskoulun opetussuunnitelmiin ammatillisen kasvun näkökulmasta. Suhteella (engl. attitude) opetussuunnitelmaan tarkoitan tässä asennettani, suhtautumistapaani ja kannanottoani siihen. Pyrin ymmärtämään uudistuvan opetussuunnitelman merkityksen luokanopettajaksi kasvamisessa opetussuunnitelmatarinani kertomalla. Tarinan kontekstina on suomalainen peruskoulu ja yhteiskunta.

Opetussuunnitelman jatkuva prosessoiminen tarjoaa kokemuksia opettajan työn kehittämistä, vaikka virallinen opetussuunnitelma sinänsä sisältää niukasti aineksia opettajan identiteettityölle. Historiallisesta perspektiivistä opetussuunnitelmilla on pyritty ohjaamaan suomalaisen opettajan työtä noin sadan vuoden ajan, siis jo kauan ennen omaa opettajanuraani. Kuitenkin useat tutkimukset (mm. Junntila 2010, 169; Korkeakoski 2010a, 37–38) osoittavat, että opetussuunnitelmalla ei ole ollut vakiintunutta asemaa opettajan käytännön toteutuksissa, vaikka opettajan sitoutuminen siihen on lisääntynyt. Opetussuunnitelman asemaan opettajan työssä liittyy kiinteästi se, miten hän määrittää opetussuunnitelmaa ja minkä merkityksen opettaja antaa sille.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma on keskeinen osa opettajan työtä. Tutkimuskirjallisuutta lukiessa jää kuitenkin epäselväksi, miten sitoutunut opettajan tulisi olla ollakseen tarpeeksi sitoutunut viralliseen opetussuunnitelmaan sekä kuka lopulta määrittää ja normittaa opettajan opetussuunnitelmaan sitoutumisasteen. Siksi tässä omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa pyrin autenttisuuteen (ks. Brockmeier 2001; Bernhardt 2009). Kerron oman tarinani siitä, mikä on ollut suhteeni viralliseen, kirjoitettuun opetussuunnitelmaan ja miten opetussuunnitelma on sisältynyt opettajuuteeni. Tutkimusaineistoon pohjautuen kuvaan, miten suhteeni opetussuunnitelmaan näkyy eri työpaikkoihin ja vuorovaikutukseen kytkeytyneenä omassa elämäntilassani. Työurallani olen käyttänyt peruskoulussa neljää virallista opetussuunnitelmaa, joihin jokaiseen minun on täytyntä luoda uudelleen ja uudelleen persoonallinen suhde opetussuunnitelmien uudistuessa. Näiden opetussuunnitelmien pohjalta olen suunnitellut opetusta ja kasvatusta, jota toimintaa voidaan pitää intensiivisenä, sillä se on kestänyt koko elämänuran ajan. Tässä tutkimuksessa pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään omaa toimintaani sekä suhdettani opetussuunnitelmaan sitä toteuttaessani seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

## **1. Mitä merkityksiä annan tarinassani uudistuvalla opetussuunnitelmalle?**

Virallinen opetussuunnitelma pohjautuu kunkin ajan yhteiskunnalliseen tahtotilaan, eikä sitä voi käsittää irrallisena muusta yhteiskunnasta. Näin opettajan työn todellisuus on opetussuunnitelman kautta kiinteästi yhteydessä kulttuuriseen ja sosiaaliseen kontekstiin (Clandinin & Connelly, 1992; Levin 2008). Yhteiskunnalla tarkoitetaan tietyllä maantieteellisellä alueella asuvia ihmisiä ja heidän sosiaalista yhteisöään (Kangas 2001, 13). Kulttuuri on osa yhteiskuntaa. Yhteiskunnassa ja sen kulttuurissa tapahtuu muutoksia, jotka heijastuvat väistämättä työni todellisuuteen. Kotien kasvatuskulttuurin vaihtelut voivat asettaa haasteita koulussa (Robinson 2012, 18). Muutokset aiheuttavat opettajille jatkuvia uudistamisen paineita. Samalla opettajat nähdään lähes muuttumattomina nopean sosiaalisen ja kulttuurisen muutoksen kontekstissa. (Elbaz-Luwisch 2011, 17; Priestley 2011, 2; Robinson 2012, 19.) Kou-

luun heijastuvia muutoksia pyritään ohjaamaan poliittisin tahdonilmauksin myös uudistamalla opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman uudistuksiin liittyviä riskejä pienentää keskeisten yhteiskunnallisten arvojen, opetuksellisten tavoitteiden ja sisältöjen ilmeinen jatkuvuus (Elbaz-Luwisch 2011, 17; Rokka 2011, 20). Tutkimuksessa pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään koulutusyhteiskunnassa muuttuvan työni todellisuuden merkitystä luokanopettajan näkökulmasta. Muotoilen kysymyksen seuraavasti:

## **2. Miten kunkin opetussuunnitelman aikainen yhteiskunnallinen tilanne näkyy tarinassani?**

Opettajan aktiivisuus yhteiskunnallisena toimijana korostuu erityisesti hänen toteuttaessaan yhteiskunnan laillistamaa opetussuunnitelmaa. Opettajuuteen sisältyy opettamisen lisäksi muitakin opettajan työn osa-alueita. Opettajuus nähdään kulttuurisidonnaisena terminä. Siihen kuuluu oleellisesti yhteiskunnan opettajalta edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään. Opettajuus rakentuu koko työuran ajan, ja ympäristö vaikuttaa sen sisältöön. (Aarto-Pesonen 2013, 17.) Opettajuus rinnastuu ammatillisen identiteetin rakentumiseen.

Koko opettajanurani aikaiseen muuttuvan työni todellisuuteen sisältyvät eri aikakausina uudistuneet opetussuunnitelmat, jotka ovat luoneet enemmän tai vähemmän reunaehdoja toiminnalleni. Toimintaani sisältyy jatkuvaa opetus- ja kasvatustyön suunnittelua ja opetussuunnitelman toteuttamista eri konteksteissa. Luokanopettajaksi kasvamisessa on kysymys kuitenkin suunnittelutyössä oppimisen lisäksi laajemmasta ammatillisen ja persoonallisen identiteetin kokonaisvaltaisesta kasvuprosessista (vrt. Day 2012; Hodgkinson 2005; Korthagen 2004). Tämä tarkoittaa, että kyseessä on yksilöllisen oppimisprosessin lisäksi sosiaalinen ja kognitiivinen sekä tämän tutkimuksen kannalta ennen kaikkea kerronnallisen oppimisen prosessi. Opetussuunnitelmatarinassa kerron omista oppimiskokemuksistani. Pyrin ymmärtämään ammatillista kasvuani seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

## **3. Millaista henkilökohtaista luokanopettajana kehittymistä opetussuunnitelmatarinani ilmentää?**

Omaelämäkerrallisessa prosessissa pyrin löytämään itseni opetussuunnitelmassa. Tarkastelen opetussuunnitelman merkittävyyttä henkilökohtaisella ammatillisen kehittymisen tasolla. Tutkimuksessani tehtävään liittyy prosessimaisuuden lisäksi temporaalisuus ja vuorovaikutuksellisuus. Johtuen tutkimuksen kokonaisvaltaisesta luonteesta tutkimuskysymykset saattavat näyttää laajahkoilta työn rajaamispyrkimyksistä huolimatta. Kerronnallisen tutkimuksen näkökulmasta pyrin löytämään mahdollisimman hyviä vastauksia väljässä ja pitkäkestoisessa itsereflektioasetelmassa.

## 1.4 Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen alkuosassa lähestyin tutkimuskohdetta eli opettajan opetussuunnitelmatarinaani. Kerroin myös tutkimuksen tarkoituksesta. Esittelin ihmiskäsitykseni ja itseni tiiviin tarinan kautta lukijalle. Tutkimuksessani ihmiskäsitykseni perustuu Rauhalan holistiseen näkemykseen, jossa ihmisen olemuspuolet ovat keskinäisessä ja vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. Olen myös osa ihmissuhdeverkostoa. Tämän jälkeen esittelin lukijalle olettamukseni tutkimuskohteesta. Metodologiset olettamukset liittyvät omaelämäkerralliseen lähestymistapaan. Lopuksi muotoilin tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykseni.

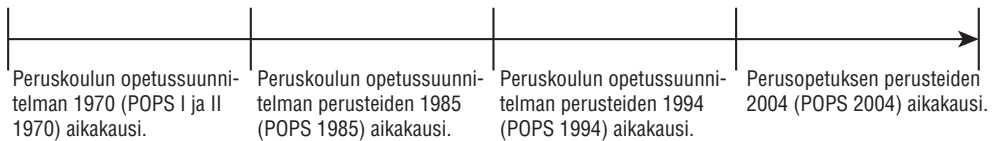
Toisessa luvussa valotan tutkimuskirjallisuuteen perehtymistäni. Tavoitteenani on suunnata teoriakirjallisuuden kautta kohti oman tutkimukseni teoreettisia sisältöjä. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimukseni kannalta keskeiset metodologiset sitoumukseni. Esittelen omakohtaisen tutkimusaineistoni primaari- ja sekundaariaineistona. Valotan tutkimusaineiston syntyehdoja ja luonnetta sekä omakohtaisen aineiston käytön etuja ja problematiikkaa. Kerron monivaiheisesta analyysipolusta. Narratiivinen analyysini sisältää idean kirjoittaen kertomisesta, miten järjestän datan juonelliseksi tarinaksi.

Tutkimuksen keskiosa muodostuu tulososasta. Neljännessä luvussa ensimmäinen opetussuunnitelmatarina roolistani opetussuunnitelman tulkitsijana sisältää ajankohdan 1979–1984, jolloin opettajanuraani aloittaessani käytössäni oli ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma (POPS I ja POPS II 1970). Viides, kuudes ja seitsemäs luku ovat niin ikään tuloslukuja, joissa tutkimusaineiston analyysini ja tulkintani taustalla on opetussuunnitelman kolme muutosta vuosilta 1985, 1994 ja 2004. Tutkimuksessa käytän kirjoitetusta opetussuunnitelmasta ja opetussuunnitelman perusteista lyhennyksiä POPS 1970, POPS 1985, POPS 1994 ja POPS 2004.

Näiden kolmen uudistamiskäanteen kautta kerron neljä opettajan opetussuunnitelmatarinaani. Tarkastelutasot ovat koulutusyhteiskunnan, käytännön ja ammatillisen kasvun tasot. Tulosluvussa neljällä tarinalla on toistuva rakenne. Ensin esittelen skannatun autenttisen tutkimusaineisto-osan kerronnallisesti analysoiden. Tulkitsen laajemmin aineistosta esille nousevia ilmiöitä tutkimuskysymysten valossa. Omaelämäkerrallisessa kerronnassani huomioin temporaalisen jatkuvuuden (ennen-nyt-tulevaisuus), interaktion (henkilökohtaisuus ja muiden ihmisten vuorovaikutus; sisäisen minän ja itseni ulkopuolisten vaihtelut). Situationaalisuuden huomioiminen merkitsee tarkastelussani kontekstiin kiinnittymistä. Aineistossa tapahtumat saattavat olla vähemmän selkeästi esillä, jolloin järjestän ja sovitan yhteen heterogeeniset elementit niin, että niistä muodostuu ymmärrettävä kokonaisuus eli tarina. (Vrt. Clandinin & Connelly 2000, 84–85; Elbaz-Luwisch 2005, 34; Freeman 2007, 120–147; Sintonen 1999, 63; Tontti 2005, 55–58.) Tämä tarkoittaa, että järjestän aineiston juonelliseksi ja ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi, jossa on

alku, keskikohta ja loppu. Tutkimuksessani kaikki neljä tarinaa sisältyvät kertomukseen ja ovat oleellinen osa kokonaisuutta muodostaen kertomukselleni kehikon (ks. Abbott 2008, 36; Yrjänäinen & Ropo 2013, 25). Kullakin tarinalla, ensimmäisen opetussuunnitelman tarinallani ja kolmella opetussuunnitelman muutostarinallani, on eri merkitys kokonaisuuden kannalta.

Kunkin tarinan loppukoonnissa tiivistän tarkastelussani esille tulleet asiat, tulokset, taulukkomalliseen tasolliseen kehykseen, ja pelkistän tulokset metaforan kautta aikajatkumokuvioon (kuvio 1). Kuviossa horisontaalinen aikajana mukailee opetussuunnitelmien muutosten aikajärjestyttä. Kukin kolme opetussuunnitelman muutosta täsmentyy vertikaalisella tasolla.



*KUVIO 1. Tutkimuksessa käyttämäni kuvio metaforisesta tarinan tiivistyksestä*

Makrotasolla eli suomalaisen yhteiskunnan tasolla käytän lähteenä valtiovalan eri hallitusten hallitusohjelmia kuvaamaan koulutuspoliittisia linjauksia, joiden oletan heijastuvan mikrotasolla, opettajan käytännössä. Koulutuspoliittisilla linjauksilla tarkoitan hallituksen tavoitteita yleisellä tasolla, esimerkiksi maksuttoman koulutuksen takaamista kaikille yhtäläisin oikeuksin. Käytännön tason tavoitteisiin kuuluvat esimerkiksi tavoitteiden, tuntijaon ja opetussuunnitelman uudistaminen. Kertoessani miten yhteiskunnan koulutuspoliittiset linjaukset heijastuvat eri aikakausina eri hallitusten hallitusohjelmien kautta kouluelämään ja opetuksen suunnitteluun ymmärrän koulukontekstin tutkimuksessani avartuvan luokkahuonetta ja koulua laajemmaksi ympäristöksi (ks. Bernhardt 2009).

Tutkimukseni loppuosan kahdeksannessa luvussa kokoan keskeisimmät tulokset. Yhdeksänsässä luvussa arvioin kriittisesti tutkimusprosessia, tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta sekä tuloksia ja tutkimukseni eettisyyttä. Arvioinnissa kiinnitän huomiota käyttämäni aineiston relevanttisuuteen sekä tutkimusprosessin huolelliseen läpiviemiseen. Tutkimuksen päätösluvussa teen tulosten ja arviointini pohjalta johtopäätökset. Esitän myös jatkotutkimusaiheiden mahdollisuuksia sekä valotan tulevaisuuden näkymiä.



## 2 OPETUSSUUNNITELMATARINA JA AMMATILLINEN KASVU

Tutkimuksessa on kysymys opetussuunnitelmatarinastani, johon kytken valtakunnallisten opetussuunnitelmien uudistusten ja ammatillisen kasvun näkökulman<sup>5</sup>. Käsittelen tässä luvussa muuttuvia valtakunnallisia opetussuunnitelmia, niiden pohjalta tehtyjä opetussuunnitelmatutkimuksia, opetussuunnitelman tulkintaa sekä ymmärtämistä ja opetussuunnitelmatarinaa. Lopuksi luon katsauksen ammatillisen kasvun tutkimuksiin työurani ajalta. Rajaan tarkasteluani huomioimalla opetussuunnitelmia ja ammatillista kasvua koskevat katsaukset tehdyistä tutkimuksista 1970-luvulta nykypäivään.

### 2.1 Muuttuvat valtakunnalliset opetussuunnitelmat

Valtakunnalliset opetussuunnitelmat sekä niiden perusteet ovat muuttuneet noin kymmenen vuoden välein. Tämä heijastuu myös henkilökohtaiseen opetussuunnitelmatarinaani. Elämäkulussani olen toiminut peruskoulun opettajana neljän eri valtakunnallisen opetussuunnitelman aikakaudella. Vaikka opetussuunnitelman kehittämisessä ongelmana on ollut hallinnollisen ja pedagogisen suunnittelun yhteensovittaminen, silti suomalaisessa ope-

---

5 Monet tutkijat toteavat opetussuunnitelman tyhjentävän määrittelyn lähes mahdottomaksi tehtäväksi. Suortin (1981, 67) mukaan opetussuunnitelman käsite on paras pitää dynaamisena ja avoimena. Hän näkee käsitteessä opetus didaktiset ja praktiset toimenpiteet, kun puolestaan suunnitelma-käsite viittaa yhteiskuntaan ja ennakointiin. Opetussuunnitelman luonne laaja-alaisena yhteiskunnallisena ja ihmistieteellisenä ilmiönä sekä monitieteisenä ongelmana aiheuttaa vaikeuksia yksiselitteiseen määrittelyyn ja rajaukseen (Vitikka 2009, 49).

Ammatillinen kasvu -käsite puolestaan rajautuu kasvun ja kehityksen yhteyksistä. Eri tutkimuksissa ammatillisen kasvun rinnalla käytetään käsitettä ammatillinen kehitys. Omassa tarkastelussani ammatillinen kasvu ja ammatillinen kehitys ymmärretään synonyymeina, kuten erityisesti opettajatutkimuksissa nähdään väljästi ilman problematisointia (vrt. Leivo 2010, 18). Ammatillisella kasvulla kuvataan asiantuntemuksen laajentamista. Siihen yhdistetään kvantitatiivisuus; lisäys koossa, määrässä tai asteessa. Ammatilliseen kehittymiseen liittyy kvalitatiivisuus. Se on prosessi tietojen ja kykyjen ammatillisista lisääntymisistä laadullisesti uusille alueille. (Beairsto 1996, 94.) Bellanca (2009) korostaa muuttumisen merkitystä ammatillisen kehityksen muotoilussaan.

tussuunnitelmatraditiossa pyrkimyksenä on ollut yhdistää tämänkaltainen suunnittelu. Suomalaiseen opetussuunnitelmaan on yhdistetty hallinnollisia määräyksiä sisältävä Lehrplan-malli ja pedagogisia ohjeita sekä oppilaan kehitykseen liittyviä tavoitteita sisältävä curriculum-malli. Seuraavaksi luonnehdin opetussuunnitelmia.

Ensimmäinen peruskoulussa käytetty opetussuunnitelma oli Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1970, josta kaksiosaisena käytettiin nimityksiä POPS I ja POPS II. Opetussuunnitelmaksi massiiviset osat olivat yhteensä 700-sivuisia. Ensimmäinen osa sisälsi monipuolisesti kuvatut opetussuunnitelman perusteet. Toisessa osassa oli kuvattuna varsin seikkaperäisesti oppiaineiden sisällöt. Opetussuunnitelmassa korostui yksilöllisyyden huomiointi pyrittäessä perusopetuksen yhtenäisellä ja tavoitteellisella kehittämisellä kohti samanarvoista koulutuksellisuutta ja tasa-arvoista yhteiskuntaa (Rinne 1984, 135). Kahden didaktisen koulukunnan eroavuuksien ja piirteiden lähtökohdasta POPS I liittyi curriculum-suuntaukseen. Ainejakoinen ja tietopainotteinen POPS II liittyi puolestaan Lehrplan-koulukuntaan.

Komiteamietinnön jälkeen alkaa perusteiden aikakausi. Perusteet toimivat ohjeistona paikalliselle opetussuunnitelmatyölle ja ohjaavat varsinaisen opetussuunnitelman sisältöä ja rakennetta. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 (POPS 1985) oli laajuudeltaan 289 sivua. Uudistuksen taustalla oli muun muassa keskusjohtoisuuden hajauttaminen, jolloin pyrittiin siirtämään päätösvaltaa opetussuunnitelman todellisille toimijoille. Opetussuunnitelmaan sisältyi erikseen kuntakohtainen osuus. Opetuksen tuloksia pyrittiin arvioimaan asetettuihin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen nähden. Täsmennetyt tavoitteet antoivat suuntaa opetuksen sisällölle ja toiminnalle. Käyttöön otettiin tuolloin myös tuntikehysjärjestelmä ja korostettiin paikallisuutta.

Lähes kymmenen vuoden jälkeen edellisestä muutoksesta kouluissa otettiin käyttöön Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Perusteiden sisältö oli tiivistetty 110-sivuiseksi. Muutoksilla pyrittiin sitouttamaan opettajat tiiviimmin opetussuunnitelmaan. Tästä syystä opetussuunnitelman laadinnassa hyödynnettiin opettajien asiantuntemusta. Muutos näkyi lähinnä sisällön laadussa aikaisempaan verrattuna. Muutoksissa korostui entistä selkeämmin paikallisuuden hyödyntäminen. Toisaalta korostettiin myös kansainvälisyyden haasteita. Opetuksessa tuli huomioida entistä selkeämmin myös tulevaisuuden ulottuvuus menneisyyden painottamisen sijaan. Koulut saattoivat profiloitua vahvuksiensa ja resurssien suuntaisesti. (POPS 1994, 8–9.)

Ennen tulevaa vuoden 2016 opetussuunnitelmamuutosta käytössä on ollut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004, joka laajimmillaan sisältää yli 300 sivua. Muutokset edelliseen opetussuunnitelmaan liittyvät tarkempaan normitukseen muun muassa opetuksen sisällöissä. Taustalla on pyrkimys edellisiä yhtenäisempään kansalliseen opetussuunnitelmaan. Yhtenäisyyteen pyritään myös perusteissa (POPS 2004, 16) määritellyn oppimiskäsityksen kautta, mikä tarkoittaa yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista.

Tässä tutkimuksessa näen uudistuvien opetussuunnitelmien aseman lähtökohdasta, jossa opettajan kokemuksen kertomus luo opetussuunnitelman.

Tarkastellessani edellä esittelemääni neljää peruskoulun aikaista opetussuunnitelmaa henkilökohtaisen tarinani kautta opetussuunnitelmat eivät ole formaalitutkimuksen tavoin tutkimuskohteena. Näistä syistä johtuen en koe mielekkääksi esitellä eri opetussuunnitelmateorioita formaalitutkimusten tapaan laajasti historiallisella ja teoreettisella otteella. Kuitenkin paneuduin opetussuunnitelmien historiaan ja teoriaan tutkimusprosessin alkuvaiheiden eri väitöskirjaversioissani useamman vuoden ajan eri näkökulmista. Käytän valtakunnallisia opetussuunnitelmia ja opetussuunnitelmaprosessissa syntyneitä kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia perusteiden ohella lähdekirjojen tapaan. Esittelen opetussuunnitelmat tarkemmin tulososan tarinoiden yhteydessä asiayhteyksiin liittyen.

## 2.2 Katsaus tehtyihin kansallisiin opetussuunnitelmatutkimuksiin

Tehdessäni kerronnallista opetussuunnitelmatutkimusta voin todeta, että suomalaisia peruskoulun opetussuunnitelmia ja niiden perusteita on tutkittu eri lähtökohdista käsin. Kansainvälisesti vertaillen kuitenkin suomalainen, erityisesti kerronnallinen opetussuunnitelmatutkimus osoittautuu selkeästi vähäisemmäksi. Kokonaisvaltaista, tulkitsevaan ja ymmärtävään otteeseen perustuvaa opetussuunnitelmatutkimusta on tehty niukasti meillä Suomessa (Vitikka 2009, 282). Kerronnalliseen opetussuunnitelmatutkimukseeni saan vaikutteita amerikkalaisesta curriculum-tutkimuksen traditiosta. Useimmat peruskoulun ajalta 1970-luvulta lähtien tehdyt suomalaiset opetussuunnitelmatutkimukset ovat suuntautuneet pääasiassa jonkin oppiaineen historialliseen kehitykseen, opetussuunnitelmien muokkausprosessiin tai yksittäisen opetussuunnitelman tavoiteanalyysiin (Rinne 1984, 4).

Suorttin (1981) tutkimus sijoittuu suomalaisen peruskoulun ensimmäisen opetussuunnitelman, Komiteamietinnön 1970, aikaan, jolloin aloitin opettajan uran kyseistä opetussuunnitelmaa käyttäen. Tuolloin opetussuunnitelman teoreettinen tietämys oli puutteellinen ja kapea-alainen. Suortti (1981) tutki suomalaista opetussuunnitelmaa ja sen ongelmaa yhteiskunnan ja tieteen praksiksen välisenä ristiriitana. Hänen mukaansa opetussuunnitelmaa ei nähdä oikeassa valossa, jos sitä tarkastellaan irrallisena asiakirja- ja toimintamallina. Opetussuunnitelmaidea on teoreettisesti kiinteässä yhteydessä kasvatuksen teoriaan, vaikka arkikäytännössä näin ei olisikaan. (Suortti 1981, 71.) Suorttin tarkastelu tutkimustapoineen herätti mielessäni paitsi arvostusta tutkimusta kohtaan myös pitkään kestänyttä kriittistä pohdintaa ensimmäisen käytössäni olleen opetussuunnitelman taustailmiöistä. Opetussuunnitelman oppilaskeskeisyyden idea näytti kääntyneen tietopainotteisuuden korostamisen vuoksi oppiainejakoisuudeksi. Rinne (1984, 280) ja Malinen (1992, 16–17) viittasivat ristiriitoihin osamietintöjen I ja II ohjaustyylien välillä. Opettajan osuus opetussuunnitelman toteutumisessa tulee merkittäväksi vahvasta sisä-

sestä varmuudesta omaan eettiseen vapauteen toimia kasvatuksen asiantuntijana (Malinen 1992, 20).

Pohtiessani tutkimukseni mahdollisia tarkastelunäkökuilma liittyen osallisuuteeni 1990- ja 2000-lukujen paikallisiin opetussuunnitelmien uudistamisprosesseihin tutustuin Atjosen (1993) ja Kosusen (1994, 2002) samaa aihetta käsitteleviin tutkimuksiin, jotka sijoittuvat ensimmäisen ja toisen opetussuunnitelman muutosajankohtiin. Tällöin otettiin käyttöön perusteet 1985 sekä 1994. Keskushallinnosta siirryttiin paikalliseen päätöksentekoon. Atjonen (1993, 87) ehdotti tutkimuksessaan, että opetussuunnitelmatyön onnistumiseksi tulisi koulussa tarkastella opetussuunnitelmaa joko hallinnollisen tai pedagogisen ulottuvuuden kannalta. Opetussuunnitelmakäsitteen määrittelyn monitasoisuus hämmensi opettajia (Atjonen 1993, 23). Atjonen (1993, 33) painotti opetussuunnitelmaa opettajan didaktisena välineenä. Kuitenkaan kunnan opetussuunnitelma yleisesti ei näyttänyt murtavan opettajien kielteisiä asenteita opetussuunnitelmaa kohtaan (Atjonen 1993, 172).

Kosunen tutki luokanopettajaa kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä (1994) sekä opettajaa opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä (2002). Koulutuskeskustelussa opetussuunnitelmakäsitettä ei käytetty tuolloin yhtenäisesti, mikä heijastui myös ongelmiin niiden laadinnassa. Kasvatustieteen näkökulmasta opetussuunnitelma rajautui eräänlaisena etukäteissuunnitelmana koulujen pyrkiessä toteuttamaan niille asetettuja kasvatustavoitteita. (Kosunen 1994, 92.) Tuolloin yleisesti opettajien suhde opetussuunnitelmaan maistui paperilta, eikä enemmistö opettajista hyödyntänyt opetussuunnitelmaa opetuksen suunnittelussa tai opetuskäytännöissä (Kosunen 1994, 92).

Kosunen (1994) tutkimuksessa oli kysymys eri-ikäisistä opettajista, joilla oli erilaisia kokemuksia opetussuunnitelmasta. Tutkimuksen perusteella opettajan työkokemuksella, omakohtaisella osallistumisella opetussuunnitelman kehittämiseen ja sukupuolella on merkitystä opettajan suhtautumisessa opetussuunnitelman käyttöön ja kehittämiseen. Nämä tekijät ovat yhteydessä opettajan tapaan hyödyntää kirjoitettua opetussuunnitelmaa omassa työssään. Kosunen (1994) aineistossa kokeneiden opettajien opetussuunnitelman käyttö oli jäsentynyttä ja ammattimaista, sillä he kykenivät usein opetuksensa suunnittelussa ja työkäytännöissään sitomaan yhteen kirjoitetun opetussuunnitelman keskeiset tavoitteet ja oppimisen tapahtuman (Kosunen 1994, 16).

Opettajien kirjoitettujen elämäkertojen ja osin haastattelujen perusteella Estola ja Syrjälä (2002) tutkivat, mitä opettajat puhuisivat tapahtuneista muutoksista ja koulu-uudistuksesta. Opettajan äänen lähtökohta oli moraalinen. Tutkijat havaitsivat, että yhtenä päädiskurssina olivat opetussuunnitelma ja opetusmetodien muutokset. Opettajat kokivat jääneensä yksin, vaille tukea uudistamisessa. He kommentoivat muutoksia tunnepitoisesti ja perusteellisesti, joskus pettymyksellä, toisinaan innostuneina. Estola ja Syrjälä (2002, 183) identifioivat opettajien puheiden perusteella viisi tapaa kertoa kouluopetuksen uudistuksista. Näitä olivat hiljaisuus, iva, alistuneisuus, aktiivinen vastarinta ja mahdollisuudet.

Holappa (2007) puolestaan on tutkinut 2000-luvun opetussuunnitelmauudistusta perusopetuksessa paikallisina tulkintoina, joissa uudistukseen suhtauduttiin pääosin myönteisesti. Tutkimus ajoittuu vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden uudistamisprosessiin. Holapan (2007) tutkimuksessa ilmenee, että opetussuunnitelmatyöllä voidaan ylläpitää ajantasaisen koulun ja opettajuuden ihannetta. Tutkimukseen osallistuneiden puheissa korostui yhteistyö. Opetussuunnitelmakäsitys määrittyi hyvin monin tavoin osallistujien puheessa. Tutkimuksessa paljastui myös, miten sattuma monella tapaa voi ohjata opettajan suhdetta opetussuunnitelmaan. Koulutuksen aikaan opetussuunnitelmasta opitaan tärkeitä asioita, mutta työelämässä se voi jäädä vieraaksi, suorastaan ihmettelyn aiheeksi, toisaalta myös innostuksen synnyttäjäksi (Holappa 2007, 331).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen peruskoulun ajalta suhdettani opetussuunnitelmiin sekä niiden jäsentämistäni. Vitikan (2009) tutkimus kirjoitetun opetussuunnitelman mallin jäsentämisestä oppiainesisältöjen ja pedagogisten piirteiden näkökulmista herättikin minussa monia kriittisiä pohdintoja. Voitiinko sittenkään puhua suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman dynaamisuudesta? Opetussuunnitelmien rakenteessa ja sisällöissä on muuttumattomia elementtejä. Muotoja analysoimalla Vitikka (2009) pyrki muodostamaan kokonaiskuvaava opetussuunnitelman rakenteesta ja sen kehittämismahdollisuuksista. Opetussuunnitelman kehittämisessä keskeisenä ehtona on juuri opetussuunnitelman jäsentäminen ja ymmärtäminen (Vitikka 2009, 24). Lisäksi Vitikka (2009, 29) vahvistaa, että peruskoulun olemassaolon alkuvuosina opettajilla oli heikko suhde opetussuunnitelmiin. Laine (2010, 118) puolestaan esittää, että 2000-luvulla opettajista 75 % katsoo opetussuunnitelman ohjaavan heidän opetus- ja kasvatustyötään. Tämän perusteella voisin olettaa kehitystä tapahtuneen myös omassa opetussuunnitelmasuhteessani.

Opetussuunnitelmaan liittyy yhteiskunnallinen ja kulttuurinen kontekstisidonnaisuus: opetussuunnitelma on jokaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa omanlaisensa (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012, 87; Vitikka 2009, 67). Opetussuunnitelmaan liittyvä kollektiivinen tietoisuus on jossakin määrin erilaista kussakin yhteiskunnassa (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 35). Kasvatussosiologisesta näkökulmasta formaali koulutus tuottaa elämässä vaadittavien taitojen lisäksi kunkin yhteiskunnan vaatimia kvalifikaatioita (Antikainen ym. 2006, 160). Young (2013, 101) näkeekin suurimpana opetussuunnitelmaa ja koulutusta koskevana kysymyksenä sen, mitä tulevaisuuden työelämään valmistavaa oppilailla koulutusasteesta riippumatta on oikeus oppia. Kansallisista tavoitteista huolimatta kuitenkin suomalaisen opetussuunnitelman kehityksessä näkyvät yhä enemmän kansainväliset muutostrendit (Holappa 2007, 334). Kehityksessä on havaittavissa erilaisten vallankäyttäjien ja ideologisten virtausten vaikutus.

Opetussuunnitelma voidaan käsittää myös poliittisesta näkökulmasta. Opetussuunnitelmasta poliittisena tekstinä tutkimuksen tehnyt Rokka (2011) väittää, että mikäli opettajat toteuttaisivat opetussuunnitelman tekstejä sa-

natarkasti koulun arjessa, nykynuorten tulisi olla todellisia yhteiskunnan aktiivijäseniä ja äänestysaktiiveja. Opetussuunnitelmien perusteiden (2004) mukaan oppilaalla tulisi olla laajat ja monipuoliset taidolliset valmiudet yhteisönsä ja koko yhteiskunnan aktiiviseen ja poliittiseen vaikuttamiseen. Jonkinlainen ristiriita on olemassa opetussuunnitelman ja sen toteutumisen välillä ainakin sanatarkalla tasolla.

Suomalaiseen opetussuunnitelmatutkimuskenttään verrattuna esimerkiksi amerikkalainen tutkimustraditio on laaja. Jo 1960-luvulla voitiin tutkitusti osoittaa, että amerikkalaisissa kouluissa opetussuunnitelman toteutuksissa oli suurta vaihtelua. Siitä lähtien tutkimuksissa ovat painottuneet enemmän opettajien toimintaan liittyvät intressit. Laajaa tutkimuskenttää osoittavat esimerkiksi Pinar ym. (1995) julkaisussaan *Understanding curriculum*, jossa opetussuunnitelma muodostuu monimutkaisten tieteellisten, poliittisten, ideologisten, ekonomisten ja kulttuuristen ristivetoisten näkökulmien synnyttämänä historiallisena ja sosiaalisena kokonaisuutena. Erityisesti heidän näkökulmansa opetussuunnitelman ymmärtämisestä omaelämäkerrallisena oli itselleni valaiseva kokemus. Pinar ym. (1995, 553) erottavat neljä kokonaisvaltaisempaa linjaa: yhteistyön autobiografia (Butt & Reynold), henkilökohtaiset käyttötiedot (Clandinin & Connelly), opettajien tietämys (Schubert, Ayers) sekä opettajan elämän tutkimus (Goodson). Englantilaisen opetussuunnitelmatutkija Goodsonin (2001, 89) mukaan opettajat kartoittavat omia opetussuunnitelmallisia valintojaan, ja he voivat muodostaa suhteen opetussuunnitelmaan syvästi henkilökohtaisella tasolla. Opetussuunnitelma rajautuu yhteiskunnallisena priorisointina, jonka tehtävä on kohottaa opetuksen tasoa (Goodson 2001, 249).

Viimeaikaisimmat opetussuunnitelmatutkimukset, esimerkiksi Dillon (2009) ja Null (2007), osoittavat tarvetta hyödyntää laajemmin aikaisempaa opetussuunnitelmatietoutta, joka on pohjana uudistuvalla opetussuunnitelmalle. Aikaisemmin Doll (1993) oli ehdottanut opetussuunnitelman näkemistä kertomuksena. Tätä ajatusta Yrjänäinen ja Ropo (2013) ovat kehittäneet edelleen. He pyrkivät luomaan mallin narratiivisesta opetuksesta ja oppimisesta koskien kouluopetuksen ja -oppimisen problematiikkaa. Niemen, Kynäslahden ja Vahtivuori-Hännisen (2013) sekä Mastermannin ja Mantonin (2011) tutkimukset ovat orientoituneet opetussuunnitelman tavoin tulevaisuuteen, mihin myös tässä tutkimuksessa retrospektiivisyydestä huolimatta tähdätään.

Teoriatietouden perusteella opetussuunnitelma hahmottuu monitasoisena ja moniulotteisena ilmiönä, jota voidaan lähestyä eri näkökulmista (Atjonen 1993; Goodson 2001; Holappa 2007; Kosunen 1994, 2002; Pinar ym. 1995; Rinne 1984; Rokka 2011; Suortti 1981; Vitikka 2009; Vitikka ym. 2012). Opettajana minulla on kokemusta eritasoisista opetussuunnitelmista, joihin näen kuuluvaksi valtakunnalliset opetussuunnitelmat ja näiden perusteet, kuntakohtaiset, aluekohtaiset, koulukohtaiset sekä opettajana laatimani opetussuunnitelmat. Kaikkia edellä mainittuja tasoja yhdistää käsite kirjoitetut opetussuunnitel-

mat. Erotan kirjoitetut opetussuunnitelmat käytännön työssä toteutuneesta opetussuunnitelmasta.

## Opetussuunnitelman tulkinta ja ymmärtäminen

Opetussuunnitelmien kirjava tutkimuskenttä alkoi laajeta ja uudistua 1980-luvulla, kun tavoiteltiin opetussuunnitelmien ymmärtämistä. Tällainen ymmärtämiseen tähtäävä tutkimus pyrkii esittämään, miten eri tavoin opetussuunnitelman voi mieltää sekä miten sitä voi tulkita ja joustavasti muokata käytäntöä palvelevaksi. Schubertin (2008, 399–419) opetussuunnitelmatutkimuksen paradigmassa hermeneuttinen tutkimus nojaa opetussuunnitelmien tulkintaan. Tekstejä tulkittaessa johdetaan merkityksiä, joita sovelletaan käytännön ajankohtaisiin kysymyksiin. Opetussuunnitelmia käsitellään kielikuvina, jotka muuntuvat ajan kulussa. Hermeneuttinen tutkimus käytäntöön tähtäävänä pyrkii vaikuttamaan koulutusta koskeviin toimintoihin ja päätöksentekoon.

Tässä tutkimuksessa on kysymys omaelämäkerrallisesta lähtökohdasta. Pyrin ymmärtämään, mitä merkityksiä annan tarinassani uudistuvalla opetussuunnitelmalle. Toteutuneella opetussuunnitelmalla tarkoitan opettajan tulkintaa kirjoitetusta opetussuunnitelmasta. Toteutunut opetussuunnitelma voidaan ymmärtää myös opettajan pedagogisena toimintana (Vitikka 2009, 53). Opetussuunnitelma on tulkittava ja muunnettava opetuksen sisällöiksi opetustapahtumassa (Yrjänäinen & Ropo 2013, 18). Toteuttamisprosessin keskeisimmäksi kysymykseksi nousee, miten opettajana voin tulkita ja ymmärtää opetussuunnitelmaa.

Voin lähestyä opetussuunnitelman tulkintaa tiedonkäsittelyprosessina. Tällöin kieli on avainasemassa, sillä opetussuunnitelmaan kirjoitettu tieto on tekstin muodossa. Opetussuunnitelman tekstin tulkitseminen on yhteydessä ymmärtävään lukemiseen, joka puolestaan on kompleksinen neurologinen prosessi. Tässä prosessissa useat aivoalueet toimivat yhdessä säädellen myös muita kuin lukemiseen liittyviä kognitiivisia prosesseja (Eysenck & Keane 2005, 322).

Opetussuunnitelman tulkintaan ja ymmärtämiseen liittyy hermeneuttisia piirteitä<sup>6</sup>. Lukemisen ymmärtämisprosessiin sisältyy monimutkainen vuoro-

6 Opetussuunnitelmaa tulkitessa hermeneutiikka vaikuttaa niihin, jotka etsivät opetussuunnitelman omaelämäkerrallista ymmärtämistä (Pinar ym. 1995, 642). Gadamerilaisittain nähtynä kieli on lähtökohtana kaikelle ajattelulle. Kun tulkitseen opetussuunnitelman tekstiä, tulkitseen sitä aluksi horisontistani käsin. Kun alan ymmärtää tekstiä, muuttuu tulkintani. Alan katsoa asiaa kirjoittajan kannalta. Lähtökohtana on tulkitsejan ja tekstin vuorovaikutussuhteeseen vaikuttava traditio. Tämän vuoksi tulkitsejan tulee selvittää ajattelunsa juuret. Kieli toisaalta rajoittaa tulkintaa ja estää saavuttamasta absoluuttista merkitystä. Toisaalta voin saavuttaa tekstin sisältämiä merkityksiä yhteisen kielen ja tradition perustalta. Dialogi opetussuunnitelmatekstin ja minun näkökulman välillä voi aukaista ymmärrystäni, kun näkökulmani laajenee ymmärtämään opetussuunnitelman kirjoittajien ajattelua sen historiallisessa, yhteiskunnallisessa ja sosiaalisessakin syntytilanteessa. (Vrt. Oravakangas 2005, 34–35.)

vaikutus tekstin ja lukijan (opettajan) välillä, ja merkitykset syntyvät tämän vuorovaikutuksen aikana. Lukijan vastatessa merkitysten muodostumisesta ovat merkitykset suhteellisia. Merkitykset vaihtelevat lukijasta, tulkitsijasta, riippuen (Yrjänäinen & Ropo 2013, 32). Tulkintaprosessiin sisältyy lukijan ja tekstin välisen vuorovaikutuksen lisäksi myös muita tekijöitä kuten ympäröivä kulttuuri, historiallis-yhteiskunnallinen konteksti, lukijan kokemustausta ja lukemistilanteeseen tuoma oma lukemishistoria. Tekstin ymmärtäminen nähdäänkin (Kintsch 1992) konstruktivisena prosessina, jossa lukija rakentaa tulkintansa esimerkiksi opetussuunnitelman kirjoittajan sanomasta tekstin osien ja aikaisempien tietojensa perusteella (vrt. Shkedi 2009, 833).

Noin kymmenen vuoden välein tapahtuvat opetussuunnitelmatekstien uudistukset tarkoittavat luokanopettajalle alati uutta tekstin tulkitsemisprosessia ja uuden tekstin tulkitsemista vähitellen, toistuvien lukukertojen myötä. Tulkintaan vaikuttava merkittävä seikka on, että opetussuunnitelmateksti muodostuu hallinnon, tieteen ja opetuksen kielenkäytön sekoituksesta. Tästä johtuen teksti sisältää abstraktiotasoltaan hyvinkin erilaista ilmaisua. Sen teksti on lisäksi aukollista ja osin epä johdonmukaista (Kauppinen 2010, 270). Opetussuunnitelman tulkinta nojautuukin käsitykseen teksteistä moniäänisinä merkityskokonaisuuksina, joissa näyttäytyvät useat rinnakkaiset ja keskenään kilpailevat tulkintaulottuvuudet (Kauppinen 2010, 270).

Opettajan olennainen tehtävä on valikoida tarkoitukseen sopiva aines opetussuunnitelman sisällöistä, sillä koko sisältö ei voi välittyä käytäntöön. Valinnat ovat yleensä tiedostettuja, mutta osin myös tiedostamattomia (Atjonen 2004, 115). Valikoinnissa tekstin ymmärtämistä voidaan lähestyä strategioiden kautta, jotka kukin ovat ymmärtämiselle tarpeellisia. Konstruktio on eräs strategia, jolloin kirjoitetun opetussuunnitelman kerronnallinen puoli mielletään ideoiden ja inspiraatioiden lähteeksi (Shkedi 2009, 851). Strategioissa tarvitaan muun muassa analyysi-, synteesi- ja tulkintataitoja sekä kehittyneimmässä strategioissa päättely- ja arviointitaitojen osaamista. Kehittyneimpien strategioiden käyttäminen näyttäisi edellyttävän myös pidempiaikaista kokemusta opetussuunnitelman toteuttamisesta. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman rakentuminen narratiivisen prosessin kautta on oleellinen piirre kertoessani opetussuunnitelmasta oman tarinani.

## 2.3 Opetussuunnitelmatarina

Olen kiinnostunut kerronnallisessa tutkimuksessani siitä, mikä on suhteeni opetussuunnitelmaan ja miten jäsenän kokemuksiani siitä. Pyrin ymmärtämään luokanopettajan elämän opetussuunnitelmakokemuksen jatkuvuutta ja kokonaisuutta. Kerronnallinen tutkimus mahdollistaa opetussuunnitelman käsittämisen kokonaisvaltaisesti ja paluun reduktionistiseen maailmaan toisin kuin opetussuunnitelman käsittäminen teknisen rationalismin kautta. (Pinar ym. 1995, 564.) Reduktionismilla ymmärrän paluuta aikaisempaan, yksinkertaisempaan ja pienempään.



Hain pitkään ja intensiivisesti tarinalleni sopivaa ilmaisumuotoa, kunnes löysin Gudmundsdottirin (1990; 1991) käyttämän ilmaisun opetussuunnitelmatarina (curriculum story). Tutkimuksessani käytän käsitettä opetussuunnitelmatarina laaja-alaisemmin ymmärrettynä didaktisen ulottuvuuden lisäksi<sup>7</sup>. Pedagoginen ulottuvuus sisältää koulun kasvatustodellisuuden, tavoitteet, arvot ja oppilaiden oppimiskokemukset (Atjonen 1993, 114–115). Opettajuu-teen sisältyvät sekä opettamisen että kasvattamisen tehtävät. Opetukseen sisältyy tavoitteellisuus (mitä opetetaan) ja vuorovaikutus (miten opetetaan) (Vitikka 2009, 91). Opetus sijoittuu koulun elämänpiiriin, johon myös opiskelua ohjaava opetussuunnitelma kuuluu. Näin opetukseen kuuluu kaikki se, mihin koulun toiminta ja tavoitteet liittyvät. Opetussuunnitelma sisältää näkemyksen opetuksen kasvatuksellisista ja sisällöllisistä tavoitteista ja päämääristä. (Vitikka 2009, 92.)

Pelkästään opettajatarinaan keskittymällä jäisi opetussuunnitelman osuus vähäisemmäksi. Opettajatarinan kertomalla painottaisin enemmän henkilökohtaisia opettajakokemuksiani. Toisaalta opetussuunnitelmaa painottaessani voisin luoda pelkästään didaktisen ja koulutusyhteiskunnallisen opettajatarinani. Sen sijaan yhdistämällä opettajatarina opetussuunnitelmatarinaan voin tarkastella myös luokanopettajaksi kasvuani osana opetussuunnitelma-kertomuksen kokonaisuutta. Tarinat reflektiona ovat silta teorian ja käytännön välillä (Blake & Haines 2009, 48).

Gudmundsdottirilla oli osuutensa opettajan opetussuunnitelmatarinoiden lisääntymiseen hänen tutkiessaan kahden torontolaisen miesopettajan opettajatoimintoja. Heidän opetuksensa perustui henkilökohtaisiin voimavaroihin, arvoihin ja elämäkokemukseen. Näillä kahdella opettajalla oli itseni tavoin henkilökohtainen suhde opetussuunnitelmaan sen muokkaamisessa persoonallisella tavalla. (Elbaz-Luwisch 2007, 362–364.) Koen mielenkiintoiseksi tehtäväksi kertoa persoonallisesta opetussuunnitelmasuhteesta. Gudmundsdottir (1990, 107) kuvaa ja vertaa aloittelevien ja kokeneiden opettajien pedagogista sisältötietoa opetussuunnitelmatarinoiden kautta. Näiden tarinoiden prosessissa aloittelevat opettajat kokevat ongelmia, sen sijaan kokeneille opettajille prosessi on luonnollista ja helppoa. Opetussuunnitelmatarinoiden tekeminen eli opetussuunnitelman toteuttaminen käytännössä opettajan toimesta sisältää prosessin, jossa opettaminen on tietojen ja taitojen muuttamista oppilaille ymmärrettävään muotoon. Kokenut opettaja pystyy pedagogisella sisältötiedollaan käsittelemään laajoja opetussuunnitelmajaksoja ja valitsemaan relevantteja opetusmenetelmiä. Tähän monimutkaiseen prosessiin sisältyy merkityksen luominen opetussuunnitelman teksteistä.

---

7 Koulupedagogiikka on didaktiikkaa laajempi käsite. Koulupedagogiikassa huomion kohteena ovat koulun ja yhteiskunnan väliset suhteet, kun taas didaktiikassa kohteena ovat opetuksen kysymykset. Koulupedagogiikan lähtökohtana on koulu yhteiskunnallisena instituutiona ja osana koulutuspoliittista päätöksentekoa. Sen tarkastelukohteena on koulussa tapahtuva opetus ja kasvatusta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002.) Opetussuunnitelma sisältää didaktisen näkökulman lisäksi koulun kasvatustavoitteisiin liittyviä, pedagogisia periaatteita, mm. oppimisympäristöt.

Tarina on mahdollisuus organisoida opetussuunnitelman ja opettamisen kokonaisuus, sillä Gudmundsdottirin (1990) mukaan opetussuunnitelman kirjoittaminen on yhtä kuin tarinan kirjoittaminen, ja opetussuunnitelman sekä opettamisen ymmärtäminen on sama kuin tarinan tulkitseminen. Gudmundsdottirin tavassa hahmottaa opetussuunnitelma tarinana on elementtejä hyödynnettäväksi myös omassa tutkimuksessani. Pedagoginen sisältötieto on verrattavissa käsikirjoitukseen opetuksen kulusta eli kokeneen opettajan tuntisuunnitelmaan, joka sisältää pedagogisen ulottuvuuden.

Opetussuunnitelma näyttää kehittyvän opettajien tarinoissa tiettyjen tarinankerronnan ehtojen ja pakon sanelemana. Erityisesti kulttuuriset piirteet näyttävät vaikuttavan siihen, miten opettajat ilmaisevat tarinansa (Clandinin & Connelly 1994; vrt. Hänninen 1999). Tämä herättää minut pohtimaan, muotoilenko ja kerron vain sellaista opetussuunnitelmatarinaa, joka on yleisesti hyväksytty, kulttuurin pyhittävä tarina. Päätän, että pyrin kertomaan autenttisen opetussuunnitelmatarinani.

Opetussuunnitelmatarinoiden tutkimus alkoi lisääntyä kerronnallisten tutkimusten kasvun myötä. Olson (2000) tutki yhteistyössä syntyneitä opetussuunnitelmatarinoita. Hän kuunteli opetusharjoittelijoiden tarinoita ja pyrki ymmärtämään kokonaisvaltaisesti opetusharjoittelijoiden käytännön kokemuksia siitä, miten opetussuunnitelmaa eletään luokahuoneissa. Opetusharjoittelijat toimivat kenttäharjoittelussaan yhteistyössä luokanopettajan kanssa. Tästä yhteistyöstä syntyneet ainutlaatuiset opetussuunnitelmatarinat auttoivat myös tunnistamaan kerronnallisen tiedon. Toisin sanoen Olson käsitteellisti opetussuunnitelman monitarinaisena prosessina. Kokemuksen kautta narratiivisesti rakennettu ja uudelleen rekonstruoitu opetussuunnitelma – henkilöiden eletyt ja kerrotut tarinat siitä, mikä on tärkeää, relevanttia, merkityksellistä tai ongelmallista – nähdään arvokkaana. (Olson 2000, 169–187.) Palaan tähän Olsonin esittämään hypoteesiin myöhemmin tarkastellesani tutkimustuloksiani tarinan myötä kehittyneen itseymmärrykseni taustapeilinä.

Opetussuunnitelman näkemiseen tarinana kannustaa myös Shkedi (2009), joka identifioi kolme opetussuunnitelmatarinatyyppiä. Kehystarinoilla Shkedi (2009, 842) tarkoittaa opettajan tarinoita opetussuunnitelman valikoinneistaan. Tehtävätarinat puolestaan merkitsevät lähinnä opettajien uskomuksia sitoutumisestaan opetussuunnitelmaan. Metatarinoilla Shkedi (2009, 847) tarkoittaa opettajien tarinoita opetussuunnitelman ideologian ymmärtämisestä, siitä, mikä on opetussuunnitelman kirjoittajien tavoite. Shkedi (2009, 837) puhuu henkilökohtaisesta opetussuunnitelmatarinasta, johon hän sisällyttää opettajan arvot, uskomukset, käsitykset ja asenteet sekä tavan ajatella opettamista ammatillisesta näkökulmasta. Opetussuunnitelmatarina keskittyy hänen mukaansa opettajan elämäkokemuksiin, jotka perustuvat tietoon ja ymmärrykseen opettajaa ohjaavasta toiminnasta. Tutkimuksessani voin hyödyntää soveltuvin osin Shkedin (2009) tutkimustietoutta.

Opetussuunnitelman ymmärtäminen elämäkerrallisena tekstinä on ollut systemaattisena pyrkimykseenä jo 1970-luvulla. Edellä olen esitellyt, että ope-

tussuunnitelma voidaan ymmärtää myös poliittisena tekstinä (Rokka 2011). Ymmärrettäessä opetussuunnitelma pelkästään poliittisena tekstinä, kulttuurin tuotteena, johtaa siihen, mitä esimerkiksi Clandinin ja Connelly (1988, 1992) kritikoivat. Opettaja uhkaa jäädä passiiviseksi ja ei-tiedostavaksi epäoikeudenmukaisten sosiaalisten rakenteiden toistajaksi sen sijaan, että hän olisi aktiivinen, tiedostava epäoikeudenmukaisuuksien muuttaja. Omaelämäkerrallisella opetussuunnitelmalla voisin siis tuoda esiin omaa opettajan aktiivista osuuttani.

Tiivistän kansainvälisesti vertaillen suomalaisen, erityisesti kerronnallisen, opetussuunnitelmatutkimuksen olevan selkeästi vähäisempää. Näin siitäkin huolimatta, että kansallista opetussuunnitelmaa on luonnehdittu menestystarinaksi kerta toisensa jälkeen saavutettujen tulosten perusteella. Sen vuoksi oman opetussuunnitelmatarinani kertomalla uskon vahvistavani erityisesti suomalaista kerronnallista opetussuunnitelmatutkimusta. Suomalaisen opetussuunnitelman menestystarinaan kytkeytyy merkittävästi juuri opettajan ammatillinen osaaminen, jota osaltani tulen tässä tutkimuksessa tarkastelemaan ja arvioimaankin.

## 2.4 Katsaus opettajan ammatillisen kasvun tutkimuksiin

Ammatillista kasvua on tutkittu kansallisesti ja etenkin kansainvälisesti useita teoreettisista näkökulmista monipuolisesti. Opettajan ammatillinen kasvu nähdään monitasoisena ja -ulotteisena ilmiönä. Ammatillinen kasvu teoria-kirjallisuudessa käsitetään vaihteittain etenevänä tai jatkuvana prosessina. Kansallisia kasvatustieteellisiä opettajatutkimuksia on tehty ennen 1980-lukua keskittyen pääasiassa opetuksen yksittäisiin tilanteisiin ja toimintaan eikä niinkään persoonallisia ja yksilöllisiä näkökulmia huomioiden (Rinne 1989). Ulkokohtaisen ammatillisen kehittymisen tarkastelun sijasta tutkimuksissa on liikuttu aikajatkumolla kuvattuna tätä päivää kohden opettajien omien kertomusten suuntaan. Nykyään teorioita yhdistävänä tekijänä on näkemys opettajasta aktiivisena ja elinikäisenä oppijana. Yhtenäistä opettajan ammatillisen kasvun teoriaa ei ole pystytty luomaan ilmiön monitahoisuudesta johtuen, sillä opettajaksi tulemistä voidaan tarkastella monista teoreettisista lähtökohdista käsin.

Koulutuksesta työelämään siirtymiseni aikoihin 1970-luvulla opettajien ammatillista kasvua ja kehittymistä kuvattiin eri vaihemallien kautta, jotka pohjautuivat Fullerin (1969) luomaan malliin. Fullerin teorialle on tunnusomaista kehitysvaiheitten näkeminen kronologisina sekä opiskelu- ja työkonteksteista riippumattomina. Ammatillisen kasvun prosessiluonteisuuden painottaminen alkoi 1980-luvulta lähtien Picklen (1985) teorian myötä. Picklen mukaan opettajalla on omaehtoinen tarve kehittyä. Kehittyessään opettaja kykenee yhä korkeatasoisempaan kognitiiviseen prosessointiin. Lopulta kypsä opettaja näkee asiat avarakatseisesti ja kykenee sijoittamaan ilmiöt yhteiskun-

nassa vaikuttaviin tekijöihin. Ammatillinen kasvu nähdään yksilöllisenä ja elinikäisenä prosessina. (Pickle 1985, 55–57.)

Tutkimuskirjallisuudessa 1980-luvun puolivälistä, työurani alkuvuosista lähtien opettamisen ja oppimisen käsitteiden muuttuessa opettaja nähtiin oppimisprosessin subjektina. Opettajan oppimisprosessin tarkastelussa reflektiosta tuli suosittu käsite (Carr & Kemmis 1986; Mezirow 1981; Schön 1987; Zeichner & Liston 1987). Käsite reflektio on peräisin latinan ”reflectere” -verbistä, joka tarkoittaa mutkaa tai kääntyä takaisinpäin. Käsitteet reflektiivisyys tai reflektiivinen toiminta ovat peräisin Deweyltä. Zeichnerin ja Listonin (1987, 23–48) mukaan reflektio on kykyä käytännön analysointiin ja tietoiseksi tulemistä olettamuksista sekä kykyä ohjata omaa ammatillista kasvua.

Kognitiivinen psykologia toi uuden oppimiskäsityksen, jossa painotettiin oppijan aktiivista roolia oppimisessa. Oppimisen avainkäsitteisiin liittyvinä nähtiin metakognitiiviset taidot sekä sisäinen motivaatio. Uusien opettamisen ja oppimisen paradigmojen piti ohjata muutoksiin koulussa, jossa opetussuunnitelmatasolla tämän suuntaiset muutokset eivät kuitenkaan konkretisoituneet vielä Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden 1985 muutoksissa, toisin kuin vuoden 1994 opetussuunnitelman uudistuksessa.

Henkilökohtaisia kokemuksia alettiin pitää tärkeänä resurssina 1980–1990-lukujen vaihteessa, ja opettajan lisääntyvällä työkokemuksella nähtiin olevan myönteinen, joskaan ei suoraviivainen yhteys opettajan työssä menestymiseen (Boud, Cohen & Walker 1993; Kolb 1984). Kolb (1984, 38–44) päätteli kokemuksen olevan oppimisprosessi, jossa oppiminen nähdään tapahtumasarjana. Tässä sarjassa kokemuksen reflektointi ja käsitteellistäminen sekä tämän pohjalta tietoa soveltava toiminta muodostavat alati kehittyvän prosessin. Tutkimuksissa pyrittiin saamaan selville, mitä opettajat olivat kokeneet oppiessaan, millaisia sopeutumisen ristiriitoja he olivat ratkoneet ja millaisessa vuorovaikutuksessa opettajat olivat toimineet. Ammatillista oppimisprosessia tarkasteltiin laajemmissa koulutusprosesseissa, sosiaalisissa, poliittisissa ja kulttuurisissa konteksteissa (Kosunen 1994, 69). Tutkimuksessani on kiinnostavaa tarkastella kokemuksiani ja oppimisprosessiani erilaisissa vuorovaikutussuhteissa kontekstuaalisen oppimisen näkökulmasta. Keskeistä prosessissa on ammatillisten tietojen ja taitojen kehittyminen.

Urakehitystä tutkiessaan Huberman (1989) kehitti skemaattisen mallin elämänsäkaariperspektiivistä, jossa yhdistyvät vaihe- ja prosessimetafora. Mallissa opettajan uran sykliteemoihin kuuluvat alkuvuosien työssä selviäminen ja itsensä löytäminen eli induktiovaihe. Muutaman työvuoden jälkeen tapahtuu vakiinnuttaminen, kokeneemman opettajan itsensä uudelleen arviointi ja itsensä epäily sekä kokeileva toiminta. Opettajan uran loppuvaiheen sykli sisältää tyytymisen sekä suhteuttamisen ja konservatismiin. Uran päättyessä tapahtuu irtaantuminen, jolloin opettajan tilaa ilmaisee joko seesteisyys tai katkeruus. (Huberman 1989, 24.) Mallin puutteena voidaan nähdä, että se ei ota huomioon opettajan hyvin yksilöllistä ja erilaista ammatillisen kehittymisen polkua. Kehittyminen ei ole välttämättä jatkuvaa tai suoraviivaista. Yksilölliseen prosessiin voi sisältyä pysähtyneisyyttä tai taantumista. Täs-

sä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään omaa luokanopettajaksi tulemistani, ammatillisen identiteettini rakentumista elämänkulun kautta, johon kuuluu edellä olevien sykliteemojen piirteitä.

Opettajan elämäkertatutkimukset voimistuivat 1980-luvun loppupuolella niin sanotun narratiivisen käänteen myötä (Clandinin & Connelly 1985; Elbaz 1990). Siitä lähtien opettajien ammatillista kasvua on voitu ymmärtää paremmin tarkastelemalla sitä henkilökohtaiseen elämänhistoriaan tai elämänkulkuun liittyvänä prosessina, joka jatkuu koko ammattiuran ajan (Clandinin & Connelly 1994; Goodson 1992, 2001; Kauppila & Tuomainen 1996, 160). Tällaisesta ymmärtämisestä myös omassa tutkimuksessani on kysymys. Elämäkertamenetelmän avulla opettajaksi tuleminen nähdään kokonaisvaltaisena persoonallisena ja ammatillisena kasvuna, oman opettaja-identiteetin kokonaisvaltaisena rakentamisena suhteiden verkossa (Heikkinen & Huttunen 2002, 179).

Ammatillisella kasvulla on ollut joka vuosikymmenellä omat korostuksensa. Opettajan omaa oppimista painotettiin entisestään 1990-luvulta lähtien. Taustalla oli OECD:n opettajan laatu -projekti, joka painotti korkealaatuista ja aktiivista oppimista koulussa. Tulosten myötä ajateltiin opettajan omaa halua kehittää itseään. Uudet oppimisteoriat ovat paitsi heijastuneet opettajien käsityksiin oppilaiden oppimisesta, myös käsityksiin omasta oppimisesta. Tällä on merkitystä myös siihen, miten opettajan ammatillisuus nähdään.

Behaviorismin jäädessä taka-alalle konstruktivismi valtasi alaa. Konstruktivismin keskeinen idea on oppia oppimaan. Tällöin oppija aktiivisessa oppimisprosessissaan luo uusia rakenteita linkittämällä uutta tietoa aikaisempiin käsityksiin ja uskomuksiin (Niemi 1996, 238). Konstruktivismin idea konkretisoitui myös vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksessa, jolloin opettajat olivat asiantuntijoina aktiivisia opetussuunnitelman laatijoita rakentaessaan koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Oppimiskäsitys korosti oppijan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä yksilöllisistä lähtökohdista (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10).

Tutkiva opettajuus -tutkimukset lisääntyivät 1990-luvulta lähtien. Tällaiset tutkimukset tarkoittavat opettajan työssä oman kokemuksen kielellistämistä, tulkintaa ja pohdintaa. Tällaiselle reflektiiviselle lähestymistavalle pohjautuu opetustyön kehittäminen, johon yhdistyy myös kokemuksen teoreettinen tietous. Keskeisinä ajatuksina oman työn tutkimisessa korostettiin sekä kansallisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa opettajan ammatillista kehittymistä, opettajan reflektiivistä asennetta sekä opettajan valtautumisen (empowerment) lisäämistä (Atjonen 2004, 11; Kelchtermans 1993; Niemi & Kohonen 1995; Niemi 2003, 126–127).

Opettajan omakohtaisella tutkimustyöllä nähtiin olevan yhteyksiä opetussuunnitelman ja koulun kehittämiseen, jolloin korostui opettajan laaja-alainen ammatillinen kehittyminen, kriittisyys, autonomisuus ja vastuu (Niemi 1993, 53). Tähän yhdistyi opettajan kokeneisuus ja pystyvyys hyödyntää omia aiempia kokemuksia opetus- ja oppimistilanteista ja oppilaista. Lisäksi kehittymiseen yhdistyi tämän käyttötiedon pohjalta kyky ennakoita ja käsitellä

tilanteita rutiinien pohjalta automaattisesti toimien sopiviksi katsomissaan tilanteissa. Tällaisesta reflektoinnista kokeneemmat opettajat hyötyvät enemmän kuin aloittelijaopettajat, koska kokeneilla opettajilla skeemat ovat kehittyneemmät aloittelijaan nähden (Kosunen 1994, 74).

Opettajan kehittymistä on selitetty uusprofessionaalisuuden syklisellä, epälineaarisella mallilla (Niemi 1996, 248–250). Malli sisältää tutkimukseni kannalta tärkeitä ammatillisen kasvun komponentteja. Lähtökohtana sykliselle mallille ovat opettajantyön eettisyys ja opettajien kulttuurinen sidonnaisuus. Mallin komponentit ovat autonomia, sitoutuminen, vuorovaikutus sekä opettajan aktiivinen oppiminen. Niemi (1996, 249–250) tarkoittaa autonomialla opettajan kykyä ottaa vakavasti vastuuta omasta työstään oppijoiden kanssa työskentelyssä, opetussuunnitelmien kehittämisessä, koulun kehittämiseen osallistumisessa sekä osallistumisessa yhteiskunnalliseen kasvatuskeskusteluun. Opettajan rooli opettamisessa on painottunut enemmänkin yhdessä opiskelijoiden kanssa oppijaksi, jolloin oppiminen on tärkeämpää kuin opettaminen. Korkea sitoutuminen lisää oppimisen motivaatiota tehdä yhteistyötä erilaisten ryhmien kanssa erilaisissa konteksteissa. Perusehdon opettajien osallistuvaan rooliin Niemi (1996) näkee olevan joustavissa rakenteissa ja opetussuunnitelmassa. Ammatillinen kasvu edellyttää osaamista käsitteellistä ammatillista tietämystä, erityisesti käytännöllistä tietoutta tavalla, jota tarvitaan strategisessa suunnittelussa.

Niemi (1996, 252) puhuu opettamisen uudesta paradigmasta, jolloin opettajat ovat aikaisempaa aktiivisemmassa opettamisen roolissa. Aktiivisessa roolissa opettajat tarvitsevat tietoa oppimisen teorioista, lasten kehittymisestä, kasvatuksen teorioista, opetussuunnitelmista sekä arviointien perusteista. Kriittisen itsereflektion kautta opettajan on hyvä kyseenalaistaa omaa ajatteluaan ja käytäntöjään sekä ottaa riskejä ja sietää epävarmuutta. Tässä tutkimuksessa pyrin hahmottamaan opettamisen aktiivisen roolin kehittymistä.

Tutkimuksessani on kiinnostavaa tarkastella, miten olen toiminut erilaisien ongelmatilanteiden ratkaisijana ja haasteissa oppijana. Bereiter ja Scardamalia (1993, 240–245) korostivat opettajaksi kehittymisessä ongelmiin tarttumista. Noviiisiopettajan pyrkiessä minimoimaan ongelmia kokenut opettaja sen sijaan pyrkii ratkaisemaan niitä ammattitaitonsa kehittymiseksi. Watkins ja Marsick (1993) näkivät ongelmatilanteet ja haasteet merkityksellisinä jatkuvalla oppimiselle. Bereiter ja Scardamalia (1993, 81–82) puolestaan esittivät asiantuntijaksi kehittymisen edellyttävän työskentelyä oman pätevyyden äärrirajoilla, joissa he ratkaisevat eteen tulevia ongelmia edistyvästi ja hyödyntävät tietämystään uusissa tilanteissa.

Asiantuntijuuden kehittymistä noviisi-ekspertti-asetelmasta tutkinut Ropo (2004) havaitsi asiantuntijaksi kehittymisen edellyttävän pitkäkestoista kokemustaustaa. Kokeneiden eksperttien toimintaan liittyy automaattisuus ja tilanteiden ominaispiirteiden tunnistaminen. Asiantuntijaopettajien herkyys tunnistaa oppilaiden yksilöllisen oppimisen tarpeita on kehittyneempi kuin noviisiopettajilla. Kokeneet opettajat kykenevät myös nopeampaan ja täsmällisempään päätöksentekoon noviisiopettajiin verrattuna, ja heidän

ongelmien ratkaisutuloksensa ovat tasokkaampia. Noviisiopettajien tietorakenteet eivät ole organisoituneet ja samalla tavalla abstraktit kuin eksperttiopettajilla. (Ropo 2004, 163–169.) Ropon käsityksellä asiantuntijuuden kehittymisestä kontekstisidonnaisena ja kapea-alaisena on tarttumapintaa myös tämän tutkimuksen luokanopettajaksi tulemisessa.

Opettajan ammatillista kasvua on tutkittu myös ulkoisten muutosten ja koko työyhteisön näkökulmasta (Young 2008). Kasvaakseen ammatillisesti opettajat oppivat opettamaan jatkuvan, kontekstuaalisen ja elämänmittaisen prosessin kautta. Kontekstuaaliseen prosessiin sisältyy koko työyhteisö. Tällöin puhutaan työssä oppimisesta. Sosio-konstruktivistiset teoriat ovat autta- neet näkemään ja ymmärtämään kouluissa tapahtuvaa hidasta muutosvauhtia. Koulun muuttamiseen ei riitä yksittäinen opettaja, vaan siihen tarvitaan koko työyhteisö, kuten muun muassa Hodkinson (2005) sekä Lave ja Wenger (1991) esittävät. Myös opetussuunnitelmatasolla ilmenee tällaisia pyrkimyksiä. Perusopetuksen perusteissa 2004 oppimiskäsitys nojautuu sekä konstruktivistiseen että sosio-konstruktivistiseen näkemykseen (POPS 2004, 10). Oppiminen nähdään paitsi yksilöllisenä myös korostuneesti sosiaalisena prosessina.

Opettajan ammatillisuuteen liittyy sisältöosaamisen lisäksi myös yhteiskunnallinen tehtävä, sillä koulutusjärjestelmät ovat sidoksissa kansalliseen kulttuuriin ja yhteiskunnallisiin, muuttuviin tilanteisiin. Hargreaves (1994; 1996; 2003) on tutkinut monipuolisesti 1990-luvulla opettajan työn muuttumista muuttuvassa ajassa ja 2000-luvulla opettamista tietoyhteiskunnassa. Koulutuksen yhteiskunnallisiin kytkentöihin liittyy hänen mukaansa esimerkiksi kilpailutaloudelle ominainen markkinatalous. Hargreaves (2003, 28–29) korostaakin tietoyhteiskunnassa sosiokonstruktivistien tavoin kollegiaalista yhteistyötä. Tämä johtaa näkemään opettajan tehtävän laajemmin opettamisen lisäksi myös vastuuna yhteiskunnallisesta ja koulutuksellisesta kehittämisestä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen luokanopettajaksi tulemistä eri aikoihin kiinnittyvissä vuorovaikutussuhteissa ja erilaisissa yhteiskunnallisissa muutosteksteissa. Pysin ymmärtämään luokanopettajan tehtävää myös yhteiskunnallisena tehtävänä.

Lähestyn tutkimuksessani ammatillista kasvuani pitkäkestoiselta opettajaurani ajalta, jolloin olin mukana paikallisessa kehittämisprojektissa ja Forss-Pennanen (2006) etnografisesti painottuneessa tutkimuksessa. Tutkimuksessa kasvattajien ammatillisen kasvun polut näyttäytyvät aaltomaisina muutospolkuina, joissa kasvattajat kokivat saaneensa tukea kollegiaalisista keskusteluista koskien työtä ja työn sisältöä, koulutusta ja kehittämistä (Forss-Pennanen 2006, 8). Kasvattajat puhuivat oppimisesta ammatillisen kasvun kokemuksta eritellessään (Forss-Pennanen 2006, 191). Stenberg (2011) puolestaan liittyy ammatilliseen kasvuun oleellisena piirteenä identiteetin rakentumisen, jossa reflektio on keskeisenä tekijänä. Tutkimushenkilöiden reflektiossa tapahtui näkyviä muutoksia prosessin edetessä. Tuloksissa ilmeni myös reflektion käytön haasteellisuus ja vaikeus. Morgan (2007) on tarkastellut fenomenologisessa tutkimuksessaan laajemmin reflektion merkitystä

opettajille itselleen. Kerronnallisessa tutkimuksessani oppiminen, reflektio ja identiteetin rakentuminen ovat keskeisiä.

Tuoreimmissa opettajan ammatillisen kasvun tutkimuksissa on tarkasteltu noviisiopettajien autenttisia kokemuksia (Airosmaa 2012; Freiman-Nemser 2012; Shkedi 2009), opettajan työuramuutoksia (Almiala 2008) sekä ammatillisten kehittämisohjelmien vaikuttavuutta (Lumpe, Czerniak, Haney & Beltyukova 2012). Nuoren opettajan maailma näyttää kirjallisuuden valossa melko yhteneväiseltä. Työtodellisuuden kohtaamisessa ensimmäiset vuodet koetaan opettajauran raskaimmiksi (Freiman-Nemser 2012, 12). Suomessa opettajan uran jättääkin noin joka viides opettaja ensimmäisten työvuosien aikana (Almiala 2008, 6). Ammatillisten kehittämisohjelmien tutkimuksissa näyttäisi pitempikestoisella ohjelmalla olevan positiivisesti ratkaiseva merkitys opettajan ammatilliseen kasvuun, mikä näyttäisi heijastuvan myös opiskelijoiden oppimiseen. Myös Australiassa Loughran, Berry, Clemans, Keast, Miranda, Parr, Riley ja Tudball (2011, 101–102) ovat tarkastelleet opettajan ammatillisen kasvun luonnetta ammatillisen kasvun ohjelmien kautta, jolloin oppiminen tapahtuu samanaikaisopetuksen kautta metodina tapauskirjoittaminen.

Viimeaikaisissa pyrkimyksissä koko ammatillisessa kehitysprosessissa on tavoiteltu reflektiivistä ammattikäytäntöä päinvastoin kuin vaihemalleissa, joissa opettajan ammatillinen kasvu nähdään suuntautuvan itsestä ulospäin (Johnson 2011, 11). Tässä tutkimuksessa hyödynnän vaihemallien ja syklisten mallien tietoutta. Tarkastelen ammatillista kasvuani prosessiluonteisena, sillä näin ymmärrettynä voin kuvata ammatillisen kehittymiseni monimutkaista ilmiötä. Tällöin oleellista oppimisprosessissa ovat siihen vaikuttavat tekijät ja prosessin yhteydessä olevat tekijät.

Opettajan työssä ammatillinen kasvuni ja oppiminen ovat olleet pitkäkestoisia prosesseja. Tutkin omia kokemuksiani rekonstruoimalla menneitä ja siihen liittyviä, vuosikymmenten työhistoriani kokemuksia. Johnson (2011) tutki kerronnallisessa tutkimuksessaan omaa kielenopettajan ammatillista oppimistaan ja kasvuun eli opettajaksi tulemistaan henkilökohtaisesta kokemuksestaan kertoen. Minä puolestani näen mahdollisuutena tutkia ja ymmärtää pitkäkestoista ammatillista oppimistani sekä kasvuani vastaavalla tavalla luokanopettajan näkökulmasta. Johnsonin (2011) opettajaksi tuleminen tapahtuu tutkimusaineiston ja tutkijan välisenä, dialektisena, aikaan ja kontekstiin kietoutuvana tulkintana. Hyödynnän Johnsonin tutkimustietoutta omassa tutkimuksessani. Käytän ammatillisen kasvun ja kehittymisen lisäksi opettajaksi tuleminen -käsitettä, joka kuvaa prosessinomaisuutta (ks. Korthagen 2004, 92).

Tutkimukseni omaelämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen kasvuun johtaa näkemään oppimisen kerronnallisena kokemuksellisuuteen ja kontekstuaalisuuteen juurtuvana muuttuvassa todellisuudessa. Opettajaksi tuleminen nähdään paitsi yksilöllisenä myös sosiaalisena, kognitiivisena ja näitäkin vielä kokonaisvaltaisemmin asioita tulkittavissa olevan kerronnallisen oppimisen prosessina, mikä sekään ei ole kaiken kattava kuvaus todellisuudesta.



Kerronnallinen oppiminen ei perustu opettajuutta ohjaavan tiedon ja ammatillisen tietämyksen siirtämismalliin vaan vuorovaikutuksessa opettajan ja yhteisön situationaalisuuteen, kertomiseen ja kerronnan kieleen: Kuka olen? Miten olen tarinassa? Miksi olen? Mitä tarinassa tapahtui? Miten tarina muutti minua? Miten tästä syystä suuntaan tulevaisuuteen? Johnsonin (2011, 25) mukaan vastaukset edellä oleviin kysymyksiin selvittävät oppimisen muutos- ja prosessiluonnetta, opettajan situationaalisuuteen liittyviä interaktioyhteyksiä. Kerronnallisen oppimisen ja tietämisen mahdollisuutena on parempi todellisuuden konstruointi ja tiedonmuodostus kuin kognitiivisen ja sosiaalisen oppimisen näkökulmat tarjoavat. Tämä johtuu opittavan eli kokonaisvaltaisesti tulkittavan asian ongelmista (ks. Yrjänäinen & Ropo 2013, 22–24).

Tutkimukseni painottuu kerronnallisuuden kautta holistiseen lähestymistapaan, jossa tarkastelen opettajan tietoani, ajatteluani, tunteitani ja toimintojani kokonaisvaltaisesti osana opettajan elämääni kontekstin huomioiden. Kokonaisvaltaista ammatillisen kasvun prosessimallia esittää myös muun muassa Korthagen 2000-luvulla. Hänen tutkimuksensa liittyvät opettajakoulutukseen ja sen päämääriin. Korthagenin (2004) mukaan ei niinkään ole oleellista tietää paljon opettamisesta, vaan tärkeintä on auttaa opettajaksi opiskelevaa tulemaan opettajaksi, joka ymmärtää itseään opettajana.

Korthagen (2004) päätteli luodessaan mallia opettajan kehittymisestä, että hyvä opettajuus ja opettajan kehittyminen ovat vaikeita, elleivät peräti mahdollittomia määritellä ja normittaa. Korthagenin (2004, 80) muutoksen tasojen mallissa sisäiset tasot (kutsumus, identiteetti, uskomukset, kyvykkyys ja käyttäytyminen) sekä ulkoinen taso (ympäristö) ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ympäristö (vaikea luokka tai ystävällinen luokka) saattaa vaikuttaa opettajan käyttäytymiseen. Korthagenin (2004) esittämässä mallissa on sovellettavaa sisältöä tarkastellessani luokanopettajaksi tulemisen prosessia.

Tutkimuksessani näen siis ammatillisen kasvun oppimisen kautta kokonaisvaltaisena prosessina. Edellä mainittujen samalla tavalla ammatillista kasvua lähestyvien tutkijoiden lisäksi, niin ikään Hodkinson (2005) näkee työssä oppimisen teoreettisesta näkökulmasta: oppiminen on hänelle kokonaisvaltainen sosiaalinen ja kehollistunut prosessi, johon sisältyvät opettajan identiteetti, käytännön toiminta ja tunteet tiedollisten alueiden lisäksi. Tässä mielessä oppimisessa korostuu sosiaalinen ja yhteisöllinen dimensio oppimisen yksilöllisen tiedonhankkimisen sijaan. Hodkinson (2005, 527) ymmärtää oppimisen jatkuvana ja relaationaalisena merkitysten uudelleen rakentamisen prosessina. Opettajan ammatillisen identiteetin joustavuudessa Hodkinson (2005, 528–529) pitää tärkeänä tasavertaista arvostamista koulutuksessa hankitun formaalin tiedon ja työssä opitun käytännöllisen, persoonallisen käyttötiedon välillä. Aikaisemmin Day (1999) on tutkinut monipuolisesti opettajien kokonaisvaltaista kehittymistä eri vuosikymmenien aikana. Elämänmittaisen oppimisen näkökulman (1999) ja opettajan elämän muutosten kokonaisvaltainen tarkastelu 2010-luvulla, etenkin Dayn (2012) tutkimuksissa opettajan ammatillisen kasvun osalta, koskettavat omaa tarkastelutapaani.

### 3 KERTOMUS TUTKIMISEN TAPANA

*Olen lukenut kirjallisuudesta useita kertoja, että omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa metodilla voidaan ymmärtää maailmasta tietämisen tapaa. Oman opetussuunnitelmatarinani kertomalla oletan, että itse koettuna, kerrottuna ja tulkittuna myös ammatillinen kasvuni paljastuu tärkeänä tekijänä opetussuunnitelmaprosessissa. Luokanopettajan työtodellisuuteni muutoksiin on sisältynyt muuttuvien opetussuunnitelmakokemusten lisäksi monia muitakin kokemuksia, joita pyrin ymmärtämään hermeneuttisesti. Eli se, miten tulkitseen ja teen 'järjelliseksi' luo ehdot ymmärtämiselle. Opetussuunnitelmien muutokset ovat tapahtuneet ajassa suoraviivaisesti noin kymmenen vuoden välein. Sen sijaan ammatillinen kasvuni ei ole tapahtunut lineaarisesti siitäkään huolimatta, että olen pyrkinyt opettajanurani alkumetreiltä asti kehittymään tavoitteellisesti. Tähän oman elämäni historiaan pyrin saamaan selkeyttä sopivan metodin eli kertomuksen avulla.*

(Ote tutkimuspäiväkirjastani 2012)

Tässä luvussa esitän metodologiset sitoumukseni ja esittelen tutkimusaineistoni. Kertomuksen kautta uskon selvittäväni retrospektiivisesti, mukana olevana osana tätä todellisuutta, miten eri asiayhteydet syineen ja seurauksineen avautuvat. Tutkimuksessani aineiston hankinta ei ole tyypillinen hankintatapa. Olen taltioinut tutkimuksessa käyttämäni aineiston pitkällä aikavälillä vuosina 1979–2012. Alkuperäinen tarkoitukseni taltioimiseen liittyy ensisijaisesti aineiston tunne- ja muistoarvoihin. Kokemukseni muotoutuvat kertomukseksi dialogisessa kanssakäymisessä tutkimusaineiston ja itseni välillä.

#### 3.1 Sitoutuminen omaelämäkerralliseen lähestymistapaan

Päädyttyäni ja sitouduttuani omaelämäkerralliseen lähestymistapaan oletin, että kehittymiseni ja kasvuni kuvaus sekä teoretisointi kulttuurin sisällä mahdollistuisivat (ks. Syrjälä 2001, 204). Tällä lähestymistavalla uskoin voivani ymmärtää kokonaisvaltaisesti opetussuunnitelman merkityksen vuorovaikutuksellisenä toimintana kouluyhteisön ja luokanopettajan välillä. Tällainen

tarinallinen identiteetti rakentuu McCallumin ja Prosserin (2009, 93) mukaan uskosta, että sosiaalisen maailman todellisuus on se, jonka ihmiset ovat luoneet yhdessä dialogien ja vuorovaikutuksen kautta.

Oletin, että kasvukertomukseni, elämäntarinani, heijastaisi ajallista prosessia. Omaelämäkerta viittaa ihmisen elämänhistoriaan, jolloin inhimillinen elämä on ottanut ajallisen muodon. Elämä ymmärretään prosessina eikä staatistena kuvana. Herkkyys ajalliseen on tärkeää, jotta inhimillinen elämä saadaan tarinassa järjestykseen. Omaelämäkerrallisessa lähestymistavassa kohteen lisäksi tärkeää on selvittää elämän kertomuksen subjekti, kuka on tutkija, tarinan kertoja, ja kuka on itse tässä diskurssissa. Tällaiset kysymykset liittyvät omaelämäkerralliseen teoriaan. (Abbott 2008, 130; Brockmeier 2001, 247; Freeman 2006, 120–141.)

Uskoin, että elämäkerrallinen lähestymistapa juonellistavana tutkimuksen tapana auttaisi paneutumaan niihin oleellisiin ilmiöihin, jotka määrittävät ajallisesti, paikallisesti ja vuorovaikutuksellisesti (Huotelin 1996, 14; Lejeune 1989, 4; Sääntti 2004, 182). Juonellistettu identiteetti olisi ratkaisevana tekijänä itseyteni yhdeksi mielekkääksi kokonaisuudeksi välittämisessä (Ricoeur 1992; Kaunismaa & Laitinen 1998, 192–193). Oman elämäkerran hahmottamisen pohjalta minulle mahdollistuisi edetä oman maailman ja identiteetin muotoutumisprosesseihin (Huotelin 1996, 16). Omaelämäkerta antaisi mahdollisuuden tulkita elettyä elämää ja merkityksen minulle, tapahtumille ja teoille. Pysin tekemään elämän järjelliseksi (making sense of my life), jolloin minun on mahdollista löytää henkilökohtaisuuttani ja enemmän autenttisenä olemistani (Kenyon & Randall 1997, 2).

Omaelämäkerralliseen lähestymistapaan sitouduttuani minun olisi siis mahdollista tarkastella kokemuksiani kerronnallisesti kolmiulotteisen tutkimusavaruuden kautta, johon kuuluvat jatkuvuus, vuorovaikutus ja elämäntilanne (Clandinin, Pushor & Murray Orr 2007, 23). Kerronnallinen tutkimusavaruus mahdollistaisi tarkastelun sisäänpäin kohti sisäisiä tuntojani eli tunnelmiani, toiveitani sekä esteettisiä ja moraalisia reaktioitani. Tällöin siis voisin pohtia omia sisäisiä tuntojani erilaisissa koulukonteksteissa eri elämäntilanteissa eri aikoina vuorovaikutuksessa esimerkiksi oppilaitteni kanssa. Toisaalta voisin tarkastella myös ympäristöä ja niitä ulkoisia ehtoja, jollaisia ympäristö on asettanut opettajan työssäni opetussuunnitelman toteutumiselle ja ammatilliselle kasvulleni. Jatkuvuuden ulottuvuudessa minun olisi mahdollista tarkastella mennyttä, nykyistä ja tulevaa aikaa kiinnittyen paikkaan. Voisin siis sijoittaa kokemukseni johonkin tiettyyn paikkaan, tiettyyn elämäntilanteeseen. Vuorovaikutusdimensio, joka sisältää henkilökohtaisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen, kiinnittyy situaatioon. (Clandinin & Connelly 2000, 49–51.) Voisin näin tarkastella työurallani eri elämäntilanteisiin liittyneitä merkityksellisiä ihmissuhteita.

Siitä huolimatta, että kerron tarinani tiettyssä kontekstissa, ne eivät ole kuitenkaan täysin suoria kuvauksia eletystä elämästäni tai maailmasta itseni ulkopuolella (ks. Bruner 1991, 10). Tarinat eivät voi sisältää kaikkia yksityiskohtia elämän todellisuudesta. Ne ovat konstruoimani, tulkitsemani kuva

todellisuudesta kuitenkin sisältäen olennaisia merkityksiä elämästäni. Se mitä minulle tapahtuu, ja se mitä kerron, eivät ole peilikuvan kaltaisessa suhteessa toisiinsa, vaan kysymyksessä on kompleksinen tulkintaprosessi. Eletty elämäni vaikuttaa siihen, mitä kerron, ja toisaalta kertomani tarina vaikuttaa siihen, miten koen elämän (Heikkinen & Huttunen 2002, 174).

Jälkikäteen tuotetun tiedon yhteydessä ongelmaksi saattavat tulla muistivirheet. Nykyisessä muistitutkimuksessa nähdään, että muistin toiminta ei ole valokuvamaisesti tallentuvaa vaan alati rakentuvaa. Siinä tapahtuu kompensoitumista tai se on tarkoituksellista. Tältä osin se saattaa olla myös väärää ja fiktiivistä. Eysenck ja Keane (2005, 272) viittaavat salamavaloteoriaan mieleenpainuvissa muistoissa, jotka sisältävät itseä koskevaa informaatiota. Mieleenpainuvat muistot voivat olla henkilökohtaisia tai yleisiä, tärkeitä, dramaattisia ja yllättäviä tapahtumia, jotka tästä syystä muistetaan hyvin. Tässä yhteydessä Antikainen (2011, 167) puhuu omaelämäkerrallisesta muistista. Muisti tallettaa merkityksiä, ei tietorakenteita.

Kuitenkin elämää voidaan tutkia tarinoiden avulla, eli elämään pääsee käsiksi ainoastaan kerrotun avulla (Bruner 1986). Elämä elettyinä on erottamaton osa elämästä kerrottuna. Otan huomioon, että omaelämäkertani ei voi samaistaa itse elämään. Pyrkinessäni opetussuunnitelmatarinan kerronnassa vilpittömyyteen totean, että pitkän opettajanuran ajalta tulkintaprosessiin ja sen muutoksiin vaikuttavia sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä on lukemattomia. Elämäntarinat ovatkin moniselitteisiä ilmauksia todellisuudesta. Tarina oikeo elämää ja tekee aasinsiltoja (Säntti 2004). Ihmiselle ominainen taipumus vaalia minäkäsitystä tukevia mentaalisia selitysmalleja saattaa olla rajoittava tekijä. Tutkijana olen tietoinen vallastani ja valintojeni vaikutuksista tarinan rakentumiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimustarinani ei ole todellisuuden jäljenne, vaan yksi mahdollisista tarinoista (ks. Johnson 2011, 42–43).

Tämä johtaakin pohtimaan, mitä yleismerkityksellistä tietoa voin tuottaa tutkimukseni kautta. Mitä on tieteellinen tutkimus omaelämäkerrallista lähestymistapaa ajatellen? Tötön (2012, 23) mukaan tieteen piirteisiin kuuluvat objektiivisuus, kriittisyys, autonomisuus ja edistävyyttä. Kunniakkaalle tutkimukselle kuuluu hänen mukaansa tuottaa uutta tietoa ja pyrkiä aikaisempaa todempaan totuuteen (Töttö 2012, 19). Antikainen (2011, 169) puolustaa elämäkertatutkimusta sanoen kerrotun totuuden olevan asianmukaisissa olosuhteissa henkilökohtainen totuus, vaikkakaan kerrottu ei ole koko totuus ja objektiivinen totuus. Antikaisen (2011, 169) mukaan nykyinen yksilöllistynyt yksilö ei löydä itseään perinteisistä elämäntieteen malleista, vaan hän kertoo itse ennakkoluulottomasti elämäntietensä. Ymmärrän, että ilmiön ymmärtämiseksi minun täytyisi tuottaa omalla tulkinnallani todellisuudesta tutkitavan toisista tulkinnoista poikkeava ja omalla tavallaan mielenkiintoinen näkökulma (Creswell 2007, 16–18). Toisaalta tällä tiedolla täytyisi olla myös yhteisöllistä merkitystä.

Opetussuunnitelmatarinassa on kysymys ihmisen kertomista kokemuksista ja elämästä, jolloin luonnollinen kieli ja sanallinen symboli ovat datan perustana. Kieli on rajallinen kokemuksen tyhjentävässä kuvaamisessa. Se luo

tarinan rajat. Kielen avulla toiminta ja sosiaalinen todellisuus saavat muodon, joka on yleisesti hyväksyttävissä ja jaettavissa (Säntti 2004, 184). Elämäkerta kiinnittyy aina laajempaan yhteyteensä, joka voi olla esimerkiksi sukupolvi, ryhmä, sukupuoli, sosiaaliluokka, kulttuuri tai historia. Tämä sijoittaminen laajempaan yhteyteen, laajempiin kertomuksiin, mahdollistaa elämäkerran paremman ymmärtämisen (Creswell 2007, 57; Kenyon & Randall 1997, 85–89).

Tarkoitukseni on kirjoittaa opetussuunnitelmatarina, joka on tulkitapohjainen. Tästä huolimatta tulkinnalla on faktapohja. Omaelämäkerran kirjoittajana pyrin saamaan totuuden itsestäni ja suhteistani opetussuunnitelmaan. Kertomani tarina voi antaa uudenlaisen itseymmärryksen ja muuttamisen mahdollisuuden. Omaelämäkerran luotettavuus mitataan paitsi todentunnalla, myös refleksiivisesti ajattelevan tutkijan ymmärtämisyhteyksien ja tutkimuskohteen esioletusten tarkastelulla, johon liittyy myös oman aseman paikantaminen tutkimusyhteisössä.

Miten elämäntarinaani tulee lukea? Minun tulisi rakentaa sellainen teollinen teksti, joka on kirjoitettu muiden ymmärrettäväksi ja tulkittavaksi. Tähän yhdistyy haaste kirjoittaa todentuntuinen omaelämäkerta. Pyrin kirjoittamaan tulkintani ja selittämiseni lukijan näkökulmasta niin, että tämä voi ymmärtää inhimillisen toiminnan juonellisesti ja ajallisesti etenevänä tarinana. Tällä tarkoitan myös sitä, että tutkijan kerronnallisen ajattelun kautta lukijan on mahdollista saavuttaa todentuntu. Tämä elämäntarinatutkimus muiden tutkimusten tavoin irtautuu valmistuessaan kontrollistani lukijan kohdattavaksi ja osaksi traditiota. Tällöin tutkimus voidaan nähdä tekstin ja lukijan yhteisenä tuotoksena (Abbott 2008, 134; Ricoeur 2005b, 174). Tutkimuksen teksti tuottaa lukijalle uuden ymmärryksen maailmasta, kun lukijan maailman ja tekstin maailman horisontit kohtaavat. Lukijan valitessa oman lukutapansa tutkimus kuitenkin voi saada luettaessa merkityksiä, joita tutkija ei kenties hyväksyisi tai edes ymmärtäisi. (Tontti 2005, 70–72.)

### 3.2 Sitoutuminen kerronnalliseen ja hermeneuttiseen lähestymistapaan

Opiskellessani 2010-luvun alussa psykologiaa tutustuin Hännisen (1999) esittämiin ajatuksiin kerronnallisesta lähestymistavasta. Hänninen (1999) esittää tarinallisen kiertokulun teorian, jossa tarinalla on keskeinen osa ajattelun ja elämän jäsentämisen muotona. Tarkastelun keskiössä ovat ne tarinalliset tavat, joiden kautta ihmiset antavat merkityksiä elämälleen. Tarinoita on yhtä paljon kuin ihmisiäkin ja samalla eri elämäntapojen verran. (Bruner 1987, 11–13; Hänninen 1999, 15.) Hänninen (1999) puhuu kulttuuriin sidonnaisesti liittyvästä tarinavarannosta, jonka vaikutuksesta elämää kapeuttavana kerrontana puolestaan Riessman (2008, 2) on huolissaan. Toisaalta kerronta johtaa voimaantumiseen, toisaalta se erityisesti kirjoitettuna voi riistää kertomiselta sen autenttisuuden kavennettuna mallikertomuksena. Oletan, että kertomukseni tuottaa ja kantaa kulttuurisia merkityksiä säilyttäen samalla autenttisuus-

den. Kerronnallisuus kytkeytyy vahvasti kieleen, jonka käyttöä tulkinta, hermeneutiikka edellyttää. Hermeneutiikan mukaan asiat ovat mitä ovat kielen ja tulkinnan kautta (Kakkori 2009, 274).

Tutkimuksessani hermeneuttisuus kuuluu ihmisen olemassaoloon kasvu- ja kehitymisprosessina, sillä itseyymmärrys on jatkuvaa tulkintaa. Tarkoitetaan hermeneuttisella ymmärtävää tapaa, jolloin esiyymmärryksen selvittävälle tulkitsijalle on mahdollista prosessoida analysoitavan tutkimusaineiston merkityksiä yksityiskohtien ja kokonaisuuden kehämäisenä vuoropuheluna. Hermeneutiikassa ymmärtäminen on merkitysten oivaltamista. Ymmärtämisprosessissa vuoropuhelu on jatkuva, eikä se palaudu lähtökohtaansa. Merkitykset avautuvat aineiston yksityiskohtien ja kokonaisuuden kehämäisenä dialogina johtaen alati syvenevään tulkintaprosessiin. (Gadamer 2005, 29–76; Johnson 2011, 6.)

Pyrin hermeneuttisen lähestymistavan kautta suuntautumaan historiallisiin ja tulkinnassa muuttuviin merkityksiin, en universaaleihin ja absoluuttisiin olemuksiin. Gadamerin (2004, 37) mukaan kuulumme väistämättä yhteen menneisyyden kanssa. Mennyt on tällöin ensisijaista tulkinnan kannalta. Ajallinen etäisyys on myönteinen ja tuottoisa mahdollisuus todelliselle ymmärtämiselle epäolennaisuuksien seuloutuessa pois (Gadamer 2004, 37). Hermeneutiikka tarjoaa näin ratkaisun jäljestäpäin kerrotulle kertomukselle, sen ajalliselle etäisyydelle ja tämän ymmärtämiselle. Nykyhetken ymmärtäminen on juurtunut aikaan, joka on kantavana perustana tapahtumiselle. Siksi ajallista etäisyyttä ei tarvitse ylittää (Ricoeur 2005a, 154). Tulkitessani vuosikymmenten ajalta suunnitelma-aineistoani minun ei tarvitse ajatella menneen ajan käsitteillä päästäkseni historialliseen objektiivisuuteen. Ricoeur (1992) painottaa välittymisen käsitettä kerronnallisen ja subjektiivisen ajan sekä objektiivisen tapahtumisen ajan välillä. Välittymisellä ymmärretään joidenkin asioiden välillä siltana tai yhdyssiteenä olemista. Kertomuksellinen teksti toimii tällaisena välittäjänä. (Kaunismaa & Laitinen 1998, 179–180.)

Tieteenteoreettisella tasolla gadamerilaisittain ajateltuna totuus rakentuu yksilön kertomuksen ja uskomusten kautta yhteisölliseksi tiedoksi. Elämässä todellisuus määrittyy ihmisen antamista merkityksistä kohtaamilleen ilmiöille. Ihminen valikoi ja tulkitsee tietoa merkitysrakenteidensa mukaisesti. Kullakin ihmisellä on tämän perusteella oma tapansa kokea ja tulkita todellisuutta yksilöllisen, omaelämäkerrallisen kehityksen luomassa subjektiivisten merkitysten kokonaisuudessa, yhteydessä muihin ihmisiin. Perinteen omaksumisen ei pitäisi olla kuitenkaan sokeaa. Elämismailman kehittämisessä ja muuttumisessa on mukana subjektiivisuuden ja historiallisuuden lisäksi myös intersubjektiivisuutta. (Gadamer 1993; Jaatinen 2003, 35.)

Tutkimukseni lähestymistavassa kerronnallisuus näkyy erityisesti tutkimusaineiston analyysissä ja raportoinnissa. Sovellan analyysissä osittain Elbaz-Luwischin mallia (2005), jolla on vastaavuus Clandininin ja Connellyn (2000) esittämään analyysimalliin. Palaan tarkemmin tutkimukseni analyysitapaan luvuissa 3.4 ja 3.5. Elbaz-Luwischin (2005, 32–35) analyysin ja tulkinnan malli etenee kolmen vaiheen kautta. Lukeminen (in the text) tarkoittaa

käytännön kenttätekstejä, jotka osallistuja hyväksyy omiksi sanoikseen. Väli vaiheessa, "on the text", tutkija tulkitsee osallistujan toimintaa ja ajattelua. Tutkija kirjoittaa omasta näkökulmastaan avoimesti punniten ja kysyen tekemistään sekä pyrkien saamaan kenttätestit mielekkäiksi. Tulkinta kirjoitetaan monista näkökulmista käyttäen sopivia teorioita ja muiden tutkijoiden näkökulmia. Tulkinnasta edetään kohti kritiikkiä. Tutkimustekstin kirjoittajalle "against text" ei tarkoita ainoastaan opponointia, rajoitusten tai ongelmien osoittamista, vaan pikemminkin kehittämismieltä ja riippumattoman aseman ottamista, josta käsin voi selittää, puolustaa ja josta voi nähdä kenttäteksin näköalat. (Emt.)

Kertomuksen rakennetta voi kuvata hermeneuttisen kehän avulla pohjaten käsitykseen, että kerronnallisella ajattelulla on hermeneuttinen ydin (Bruner 2002, 6; vrt. Partanen 2011, 47). Kun puhutaan hermeneuttisesta kehästä, tarkoitetaan tapaa ymmärtää (Varto 2005, 107). "Re-searching" (tutkimista alati uudelleen hakemalla) kuvastaa hyvin haastavaa tilannetta, jossa tutkimusteksti on etäällä kenttäteksistä. Tutkijan kysyessä uudelleen ja uudelleen merkityksiä tutkimusteksti kasvaa ja tulee esiin. Prosessissa tutkija tuntee epävarmuutta, jolloin hän palaa takaisin tulkintaansa. Tutkija käy vuoropuhelua tutkimusaineistonsa kanssa, jolloin narratiivinen analyysi voidaan nähdä hermeneuttisena ymmärtämisenä. (Clandinin & Connelly 2000, 125; Gadamer 2004; vrt. Johnson 2011, 43.) Kyseessä on kehämäinen osien ja kokonaisuuden suhde hermeneuttisesti ajatellen. Hermeneuttisen kehän toteutuessa hallitusti tutkimus voi tuottaa arvokasta tietoa ja ymmärrystä kohdeilmiöstään (Rauha 2005, 125–126; Airosmaa 2012, 35).

### 3.3 Omakohtainen tutkimusaineisto ja sen esittely

Tutkimuksessa käyttämäni suunnitteluaineisto perustuu opettajan työhön keskeisesti kuuluvaan opetuksen ja kasvatuksen etukäteisvalmisteluun, jolloin opetussuunnitelmaa tulkitaan. Suunnittelulla olen tähdännyt hyvän opetuksen ja oppimisen laatuun uskoen, että se tekee oppimisen määrätietoiseksi. Pohdinnan ja ideoinnin avulla olen saanut mahdollisuuden uudistaa työtäni opettajana. Suunnitteluun liittyvissä valinnoissa heijastuu opettajan henkilökohtainen maailmankuva, näkemys ihmisestä, oppimisesta ja oppiaineista. Lisäksi hänen pedagoginen ajattelunsa tulee esiin. Eli opettajan on tunnettava muun muassa erilaiset oppijat ja opiskeltavat oppisisällöt itsensä lisäksi pystyäkseen ottamaan ne huomioon suunnitellessaan erilaisia oppimistilanteita erilaisiin oppimisympäristöihin. Luokanopettajana tekemäni pienoistutkimukset puolestaan ovat auttaneet ymmärtämään syvemmin koulutyötä, tukevat arjen kasvatustyön ilmiöiden ja ongelmien jäsentämisessä ja lisänneet oppilaantuntemustani.

## Omakohtainen aineisto

Tutkimusaineistoni on omakohtainen. Se on oma, persoonallinen ja tältä pohjalta subjektiivinen. Luokanopettajana olen ollut aktiivinen toimija omakohtaisen aineiston syntymisessä. Omakohtaisuudella tarkoitan, että aineisto on syntynyt vuosikymmenien aikana tärkeänä ja aidosti hyödyllisenä välineenä luokanopettajan työssäni. Koen edelleenkin, että tutkimuksessa käyttämäni aineiston tekeminen tuntui aikanaan myös aidosti positiiviselta. Omakohtainen aineisto voi kertoa omien arvojeni mukaisesta toiminnasta tärkeiksi kokemiini asioiden suhteen. Aineistosta voi päätellä, että vuodesta toiseen jatkunut sinnikäs suunnittelutoiminta on ollut itsestäni käynnistynyttä, ei ulkoapäin johdettua, ja se on lisännyt mielenkiintoa monella tavalla luokanopettajan työtä kohtaan. Koen, että tarkoituksellisuuden ja mielekkyyden tunteet syntyvät juuri omakohtaisuuden kokemuksesta. Luokanopettajan työssä tämän omakohtaisen aineiston kautta itseä ja omia kokemuksia käsitellessäni tarpeeni on ollut pyrkiä parantamaan jatkuvasti opetustaitoani ja tulemaan ehyeksi opettajaksi.

Aineistolla on tietty syntykonteksti, joka saattaa värittää sen sisältöä. Siksi on tarpeen arvioida elämäkerrallisen aineiston erityispiirteitä, jotta sisällöllinen ydinaines erottuisi tuotantoehtojen aiheuttamasta kohinasta (Viikko 1990, 88). Korostan, että nyt käyttämäni tutkimusaineisto alkuperäisessä tarkoituksessaan ei ollut tarkoitettu tieteelliseen tutkimustyöhön vaan opetus- ja kasvatuskäytäntöjäni varten. En siis koskaan tiennyt tunteja suunnitellessani ja kasvatusaiheisia tutkielmia kirjoittaessani tai päiväkirjoja kirjoittaessani, että tulisin käyttämään niitä myöhemmin tieteellisessä tutkimuksessa.

Pääosan nyt käyttämästäni tutkimusaineistosta olen kirjoittanut työvuosien aikana kotona työhuoneessani. Viimeisimmät suunnitteludokumentit olen kirjoittanut työpaikallani, jolloin etenkin pidemmän aikavälin suunnittelu on tapahtunut kollegiaalisesti. Opettajana olen taltioinut ensisijaisesti muistoarvon vuoksi pienoistutkielmani, päiväkirjani, koulutyöhön liittyvät valokuvat, diat, videofilmit sekä suunnitteluaineiston ja erityisesti numeroiden systemaattisesti kaikki tuntisuunnitelmavihkot.

Tämän perusteella nyt käytössä oleva tutkimusaineisto voitaisiin nähdä objektiivisena faktana, puolueettomasti valittuna ja kerättynä. Sitä se ei kuitenkaan ole, sillä omakohtainen tutkimusaineisto ei ole ongelmaton. Pyrin tekemään lukijalle selväksi, millaisia ongelmia tällainen aineisto aiheuttaa omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa. Asemani aineiston tuottajana sekä valitsijana johtaa siihen, että en voi asettua omakohtaisen aineiston tarkastelussani ulkopuolelle. Tämän kaltainen asemani näyttäisi estävän objektiivisen tarkastelun. Sisällä oleminen ei kuitenkaan estä avoimuutta uudelle, toisudelle ja totuudelle (Gadamer 2004, 117).

Tutkija pyrkii tuntemaan oman tutkimusaineistonsa hyvin. Tässä mielessä koen omakohtaisen, tutun aineiston ehdottomasti etuna. Aineisto on omaa käsialaani opettajan suunnittelu- ja raportointityöstä. Kolmen vuosikymme-



nen aikana olen etääntynyt jonkin verran, tosin en oleellisesti opettajaurani alkuvaiheen suunnitteluaineistosta. Tunnistan alkuajan aineiston perusteella omia ratkaisujani ja oman ajatteluni taustalla olleita tekijöitä. Kykenen palauttamaan mieleeni silloisia tulkintojani ja pohdintojani aineistoa tarkastellessani. Ajallisen etäisyyden positiivisena mahdollisuutena on ennen kaikkea toden erottaminen vääristä käsityksistä (Gadamer 2004, 38; Ricoeur 2005a, 154).

Tutkimuksessa nähdään eduksi, että tutkija pystyy katsomaan tutkimusaineistoaan myös riittävän etäältä. Teoriakirjallisuuden käyttö tarkastelussa mahdollistaa etäisyyden ottamisen omakohtaiseen aineistoon. Eräs keino etäisyyden saamiseen on kriittinen suhtautuminen omaan aineistoon. Tuntisuunnitelmien perusteella alustavasti voi löytää myös pysähdyksen merkkejä ammatillisessa kasvussa. Huomioni kiinnittyy alustavan tarkastelun jälkeen positiiviselta näyttäytyvään aineistoon. Ymmärrän ”aika kultaa muistot” -efektin vaikuttavan vahvana. Tarkempi aineistoon paneutuminen tuo esille kuitenkin myös vastakkaisia muistoja epäonnistumisista, stressitilanteista ja tietämättömyydestä sekä ymmärtämättömyydestä vuorovaikutussuhteissa.

Ajan kultaamat muistot vaikuttavat hyvin haasteellisilta, kun pyrin tulkit-sijana sijoittumaan suhteeseen oman kynän kautta syntyneeseen tutkimus-aineistooni. Oma asemaani suhteessa aineistoon pyrin refleктоimaan tutki-muksen eri vaiheissa määrätietoisesti kriittisellä asenteella. Kaikkea kriittistä pohdintaani en kuitenkaan voi sisällyttää rajalliseen raportointiin. Olen tie-toinen myös ongelmasta, jossa tarinan kertojat valikoivat informaatiota tar-koituksenaan rakentaa miellyttävämpi tarina luomaan mielenkiintoa. Myös salattu tieto ja hiljaisuus ovat oleellisia tarkastelussa (Elbaz-Luwisch 2005, 31). Töttö (2004, 138) muistuttaa, että aineisto ei ole yhtä kuin todellisuus, ja siksi sitä ei pidä kunnioittaa liikaa. Tutkimus tulisi nähdä aineiston kuulusteluna. Sille pitäisi tehdä sellaisia kysymyksiä, jotka saavat sen puhumaan mahdolli-simman monen erimielisen todistajan äänellä.

Olen pohtinut omakohtaisen aineistoni käyttöä monesta näkökulmasta. Eettisestä näkökulmasta ajatellen osa aineistosta on hyvinkin henkilökohtaista sisältäen tuntisuunnitelmiin kirjoitettuja muistiinpanoja omista tunte-muksistani tai oppilaitteni reaktioista. Tarkoitukseni on kuitenkin eettisyys<sup>8</sup>huomioiden avata aineistoa niin pitkälle kuin lain puitteissa on mahdollista uuden tiedon hankkimiseksi. Otan huomioon yksittäisten ihmisten tunnista-mattomuuden, arkaluonteisten tietojen säilymisen luottamuksellisina ja luot-tamuksellisten tietojen suojaamisen. Omakohtaisuuden näkökulmasta poh-din, mitä haluan kertoa itsestäni.

---

8 Esimerkiksi kerronnallisissa opettajatutkimuksissa moraalinen lähtökohta on toimiminen opettajien ja oppilaiden parhaaksi sekä koulun kehittämiseksi. Taustalla on välittämiseen perustuva koulukulttuuri. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 181.) Olen osa tällaista kulttuuria.

## Aineiston luonne

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti käytän tutkimuksessani monenlaisia aineistoja. Laadulliseen tekstiaineistoon kuuluvien tuntisuunnitelma-vihkojen (276 kpl) osuus on määrällisesti suuri, sillä olen suunnitellut poikkeuksetta jokaisen pidetyn oppitunnin. Kokemuksia koulunpidosta olen reflektoinut kirjoittaen tuntisuunnitelmavihkoihin satunnaisemmin, sen sijaan päiväkirjoihin säännöllisemmin. Pienoistutkielmat ovat syntyneet arjen koulutyön ilmiöistä ja ongelmista sekä tarpeesta ymmärtää laajemmin kouluarkeen liittyviä asioita. Päiväkirjat ja pienoistutkielmat liittyvät kerrontaan perustuvaan materiaaliin. Tutkimusaineisto voi olla tuotettu kerronnan lisäksi myös lyhyiden sanallisten vastausten muodossa ja numeerisesti (Polkinghorne (1995, 6–7).

Henkilökohtainen aineisto on olemassa valmiina riippumatta tutkimuksen tekemisestä tai tekijästä tai jopa tekemättä jättämisestä. Minun on erotettava aineiston merkityksellisempi ja vähemmän merkityksellinen aines (vrt. Elbaz-Luwisch 2005, 30). Valitsen tutkimusprosessissa osan aineistosta lopullisen analyysin aineistoksi osan jäädessä tutkimuksen tulkintaa tukevaksi materiaaliksi. Tästä syystä olen jaotellut aineiston a. ensisijaiseksi aineistoksi ja b. toissijaiseksi aineistoksi (taulukko 1).

Ensisijaiseen aineistoon kuuluvat suunnitteludokumentit, päiväkirjat ja pienoistutkielmat. Suunnitteluaineiston muodostavat lukukausisuunnitelmat sekä niihin perustuen viikkosuunnitelmat tuntisuunnitelmien lisäksi. Tutkimuksen sekundaariaineistoon kuuluu visuaalinen aineisto eli valokuvat, diakuvat ja videofilmit. Visuaalinen aineisto auttaa tutkijaa palauttamaan mieleen monia kokemuksia pitkältä opettajauralta. Olen valokuvannut arjen koulutyössä eri tilanteita eri tarkoituksiin. Olen saanut koulutyöhön liittyviä kuvia myös kollegoilta, vanhemmilta, oppilailta ja lehtikuvaajilta. Diakuvat ovat pääosin itse ottamiani. Sen sijaan videofilmit olen saanut pääosin oppilaitteni vanhemmilta. Dokumentoituun tutkimusaineistoon liittyen kysymyksessä on eräänlainen portfolio, joka toimii itselläni välttämättömänä lisämuitina. Samalla se tekee näkyväksi tutkittavan ilmiön taustoja ja ”sisäistä tietoa”, mitä tarvitaan subjektiivista kokemusta tutkittaessa (mm. Anttila 2006, 222).

## TAULUKKO 1. Tutkimuksen aineisto

---

|                                       |                |
|---------------------------------------|----------------|
| a. Tutkimuksen ensisijainen aineisto  |                |
| Tuntisuunnitelmavihkot                | 276 kappaletta |
| reflektiot tuntisuunnitelmavihkoissa  |                |
| Viikkosuunnitelmakalenterit           | 14 kappaletta  |
| Lukukausisuunnitelmat                 | 39 kappaletta  |
| Päiväkirjat                           | 25 kappaletta  |
| Pienoistutkielmat                     | 7 kappaletta   |
| b. Tutkimuksen toissijainen aineisto: |                |
| Valokuvat                             | 617 kappaletta |
| Diakuvat                              | 240 kappaletta |
| Videofilmit                           | 20 kappaletta  |

---

Maisteriopintojen yhteydessä vuosina 2006–2008 lajittelin tutkimusaineiston vuosittain eri laatikoihin. Jatko-opiskelun yhteydessä koodasin koko aineiston ja lajittelin toissijaisen visuaalisen aineiston. Laskin myös aineiston. Kävin siis tutkimusaineiston huolellisesti läpi merkiten muistiini itselleni merkityksellisiä asioita. Pohdin erityisesti aineiston laatua useampaan kertaan useana eri aikana vuodesta 2008 alkaen ja jatko-opiskeluoikeuden saatuani vuodesta 2009 lähtien (vrt. Eskola & Suoranta 2008).

Tässä tutkimusvaiheessa pohdin tutkimusaineistoni laatua ja kokoa. Onko aineisto sopiva, asianmukainen sekä riittävä tutkimusongelman selvittämiseen ja ratkaisemiseen? Aineiston kokoa tärkeämpi seikka on sen edustavuus (Töttö 2012, 51). Minun täytyisi yhä uudelleen arvioida tutkimuksen tavoitteita ja tutkimustehtävääni tämän aineiston analyysissä. Erottaisin kooltaan laajasta aineistosta olennaisen tutkimuksen tavoitteiden ja tehtävän suunnassa.

Olen osoittanut edellä aineiston olevan sisällöltään omakohtainen ja alkuperäisessä merkityksessään tukeneen luokanopettajan työtäni. Tässä mielessä se on myös autenttinen. Tutkimusaineistoni on syntynyt intentionaalisista lähtökohdista, sillä ymmärrän opetuksen pääasiassa olevan tarkoituksellista ja suunniteltua vuorovaikutusta. Suunnitteluaineisto osoittaisi oman tulkintani opetussuunnitelmasta. Tämän perusteella asianmukaisuuden kriteeri näyttäisi täyttyvän. Kuvaan aineiston luonnetta yksittäiseksi ja ainutkertaiseksi (Varto 2005, 126). Tämänlaatuinen aineisto puolestaan viittäisi mahdollisuuksien kertoa oma, ainutkertainen tarina. Tämän aineiston kautta tulkintani eli arvoituksen ratkaiseminen olisi mahdollista. Löytäisin perustellut vastaukset opetussuunnitelmatarinaani, ja kykenisin siis tutkimusilmion syvälliseen ymmärtämiseen prosessissa korjautuvassa tutkimusasetelmassa.

Aineistoon nojautuvassa laadullisessa tutkimuksessa on perusteltua esittää laaja aineisto laskettuna ja numeroilla taulukoiden muodossa (ks. Töttö 2004, 9–20). Tällaisella koonnilla tarkoitukseni on tehdä näkyväksi ja osoittaa, että tuloksina esittämäni päätelmät perustuvat olemassa olevaan aineistoon. Näin tutkimukseni kannalta olennainen jatkuvuus tulisi näkyväksi. Pyrin saamaan laajan aineistoni järjestykseen myös teemoittelemalla sen. Tässä hyödynnän paradigmaattista tiedonmuodostamista.

## Tutkimusaineiston esittely

Tutkimuksen ensisijaisena aineistona käytän suunnittelu-, päiväkirja- ja pienoistutkielma-aineistoja, joiden avulla voin ratkaista asettamani tutkimustehdävän ongelman, opetussuunnitelma- ja kasvutarinani kertomisen. Pidemmän aikavälin suunnitteluaineistoon sisällytän *lukukausisuunnitelmat*, joiden tekeminen on jatkunut keskeytymättä lukuvuodesta 1990–1991 näihin päiviin asti. Viisi suunnitelmaa on kateissa. Lukukausisuunnitelmia on yhteensä 39 kappaletta (ks. liite 1a). Valmistamani lukukausisuunnitelmat (ks. liite 1b) sisältävät suunnittelijan nimen, koulun ja luokan, ajankohdan sekä lukukausittain etenevän suunnitellun toiminnan, jossa on voitu huomioida yhteistyökumppanit, koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt, mahdollisuus integroimiseen ja oppikirjojen käyttö. Suunnitelmiin sisältyvät koulun yhteiset teemat ja projektit. Lukukausisuunnitelmissa ilmenevät opetussuunnitelman tavoin keskeiset osat, tavoitteet ja oppiaine. Näistä suunnitelmista ilmenevät myös opetussuunnitelmalliset valintani. Näen lukukausisuunnitelmat sen vuoksi toteutuksen ensi jäsennyksinä opetussuunnitelmasta. Niiden perusteella voi päätellä suunnittelutaitojeni kehittymisestä.

*Viikkosuunnitelma* (ks. liitteet 2a ja b) on lukukauden suunnittelun tarkennus. Myös viikoittainen suunnittelu on ollut ajallisesti jatkuvaa kontekstin ollessa iso kaupunkikoulu. Viikkosuunnitelma sisältää oppiaineiden sisältöjen lisäksi yhteistyökumppanit, retket, oppimisympäristön vaihdokset tai muut huomioitavat asiat tarkempaa tuntien suunnittelua varten. Viikkosuunnitelmat ovat lukukausisuunnitelmia tarkempia opetussuunnitelman jäsennyksiä sen toteuttamisessa, jolloin tilanteisiin, vuorovaikutukseen ja ajallisuuteen liittyvät seikat on voitu ottaa huomioon.

*Tuntisuunnitelma-aineisto* on kooltaan laaja, sillä työpäivittäin edeten vuosi vuodelta yli 30 vuoden ajan, poikkeuksesta, jokainen pidetty oppitunti tai -tuokio on suunniteltu käsin kirjoittaen (kuvio 2). Tutkimuksessani tuntisuunnitelmat sisältävät opetussuunnitelman peruselementtejä sekä oppilashuollollisia ja kasvatuksellisia asioita. Niiden rakenne ja laajuus on muuttunut selkeästi alun tarkoista, yksityiskohtaisista jäsentelyistä myöhemmin ostolistamaiseen suuntaan. Niissä on myös satunnaisesti varsinaisen oppituntirakenteen lisäksi reflektioita ja enemmän tai vähemmän henkilökohtaisia opettajan pohdintoja.

Suunnitelmien tarkoitus on ollut auttaa opettajaa jäsentämään opetusko-  
konaisuuksia ja muistamaan oppituntiin liittyviä oleellisia asioita, kuten tun-  
nin tavoitteita, tarvittavia opetusvälineitä, taulutyötä, työskentelyryhmien  
koonpanoja ja esimerkiksi hammaslääkəriin tai terveystarkastukseen läh-  
tijät sekä ylipäänsä oppituntien kulkuun vaikuttavia, huomioitavia tekijöi-  
tä. Pidemmän aikavälin suunnitteluaineistoon perustuen niistä voi havaita  
myös pyrkimykset integroimiseen. Tunti- tai opetustuokiosuunnitelmat ovat  
tulkintoja opetussuunnitelmasta ja osoittavat sen jäsentymisen tavan toteu-  
tuessaan. Nämä kronologiset suunnitteluaineistot muodostavat laadullisen  
tekstiaineiston, josta rakennan tarinani.

Osoitan tuntisuunnitelma-aineiston määrän esittelyllä (ks. liite 3), että  
suunnittelu on ollut katkeamatonta, siis ajallisesti jatkuvaa, kattaen kolmen  
vuosikymmenen ajalta jokaisen pidetyn oppituntin tai tuokion eri koulukon-  
teksteissa. Suunniteltujen tuntien kokonaismäärä on lähes 30 000.

| Taulu:         |      | 1.LK |  | 2.lk. Lisätettävä<br>Purra oma<br>postikortti |  |
|----------------|------|------|--|---|--|
| E-SA           | TAVU |      |  |   |  |
| AN-NI          |      |      |  |   |  |
| AA-PIE-KUK-KO  |      |      |  |   |  |
| POS-TI-KORT-TI |      |      |  |   |  |
| AN-NI          |      |      |  |   |  |

| Taulu:      |             | 1.LK        |             | 2.lk |          | 5.8 |   |
|-------------|-------------|-------------|-------------|------|----------|-----|---|
| O = NOL-LA  |             | 5           | 8           | 4    | 3-2      | 9   | 9 |
|             |             |             |             | 3JA  | 5+4      |     |   |
| 0,1,2,3,4,5 | 0,1,2,3,4,5 | 0,1,2,3,4,5 | 0,1,2,3,4,5 | 2JA  | - erotus |     |   |
|             |             |             |             | 1JA  | + summa  |     |   |

70-17 Matematiikka

{ Loun: yksi pieni elefantti

{ Näytä sormilla, montako pulpettia on luokassa.

Opitaan nolla: Nyt teen has-  
sun kysymyksen. Montako kirah-  
ria on luokassa? → ei yhtään  
Miten se merkitään? O = NOLLA

- tule ren-  
gastamaan  
oikea mää-  
nä.

0,1,2,3,4,5    0,1,2,3,4,5    0,1,2,3,4,5

| H                     |                   | A     |              |
|-----------------------|-------------------|-------|--------------|
| Δ.8                   | loun: 3 kuitteita | musi: | Δ.89         |
| -Δ.9                  | sen jälkeen       |       | + loun       |
| → hiolella            |                   |       | tehd.        |
|                       |                   |       | Δ.111        |
| Sitten hiolehd. Δ.107 |                   | 4     | erotus       |
|                       |                   | 3JA   | 3-2 = erotus |
|                       |                   | 1JA   | 5+4 = summa  |

Musiikki 11-12

- Opetell. / keuh. Tati Monika
- Syke -rytmi taputtain

① • Rentous: Elefantin vetäminen  
Ks opas s. 16

- auton työntö
- bodaus
- venytys ravistus
- hartiat korim-talaa

- kuminaama (ilmeen vaihtaminen)

Hengitys - keho laajenee mutta har-  
tiat eivät koho. Pallean  
tormintaa

Hengittäm (sivään)  
(sivään) tuossa yms.  
(sivään) sammutus)

Resonanssiharjoitus: Nun - Nen - Nym -  
Nem

② Nimet taputtain yhdestä

KUVIO 2. Tuntisuunnitelmavihkon aukeama alkuopetuksen yhdysluokassa 1987

*Pienoistutkielmilla* (taulukko 2) tarkoitan tässä tutkimuksessa raportteja, joiden taustalla on ollut opettajan tarve kartoittaa ja paneutua tarkemmin koulutyössä ilmenneisiin akuutteihin ongelmiin eli taustalla on tutkiva asenne koulutyöhön ja elämään. Pienoistutkielmien merkitys ilmenee opetus- ja kasvatuskokemusten jäsentämisenä eri aikoina eri koulukonteksteissa. Tutkimuksessa pienoistutkielmat ovat aineistona myös opettajan ammatillisen kasvukokemuksen tulkinnoissa.

Tutkimuksessa käyttämäni pienoistutkielmat ovat syntyneet opettajan urani eri vaiheissa vuosina 1980–1993 aikanaan eettiseen tarkoitukseen ymmärryksen lisäämiseksi ja tämän tiedon hyödyntämiseen opetus- ja kasvatus-työssä. Yleensä opettaja tekee havaintoja koulutyöhön liittyvistä asioista mentaalisesti. Oma tutkiva tapani on ollut lisäksi kirjallinen. Osa tutkielmista on tehty yhteistyönä kollegojen ja oppilaiden kanssa. Aikanaan eri uravaiheissa pienoistutkielmien kautta oli mahdollista paneutua reflektiivisesti ajankoh- taiseen arjen koulutyön ongelmiin ja ilmiöihin, joiden tutkimisen jälkeen ne olivat lisänneet ymmärtämystäni. Tässä vaiheessa ne olivat siis tehneet tehtävänsä. Esittelin pienoistutkielma-aineistoni tutkimusseminaarin yhteydessä seminaariin osallistujille keväällä 2012. Korostan ymmärtäväni tätä tutkimusta tehdessäni tieteen eettiset periaatteet, joita haluan noudattaa avaamalla pie- noistutkielma-aineistoa kyseisten periaatteiden mukaisesti.

*TAULUKKO 2. Tutkimuksen pienoistutkielma-aineisto*

| Pienoistutkielman sisältö  | Tutkielman laajuus |
|--|--------------------|
| 1. Tutkielma erään peruskoulun oppilaiden välisistä suhteista vuodelta 1980      | 33 sivua           |
| 2. Raportti erään koulun ja kotien välisestä yhteistyöstä vuodelta 1981          | 13 sivua           |
| 3. Havaintoja ja huomioita lasten kielellisestä ilmaisusta vuodelta 1984         | 3 sivua            |
| 4. Oppilaantuntemustutkielma vuodelta 1984                                       | 19 sivua           |
| 5. Raportti erään koulun toiminnasta, vuorovaikutuksesta ja tavoitteista v. 1988 | 7 sivua            |
| 6. Tutkielma erään kaupungin koululaisten arvoista vuodelta 1990                 | 31 sivua           |
| 7. Tutkielma erään koulun oppilaiden harrastuslajeista vuodelta 1993             | 15 sivua           |
| Yhteensä   | 121 sivua          |

Tutkimuksen ensimmäiset *päiväkirjat* (ks. liite 4) ovat runsaan 30 vuoden takaa. Valikoin harkinnanvaraisesti huolellisen lukemisen jälkeen päiväkirja-aineistosta 180 sivua, joilla näin olevan opetussuunnitelmatarinani kannalta erilaisia merkityksiä. Päiväkirjani kouluasioita koskevat reflektiot tämän tutkimuksen kannalta voisivat osoittaa luokanopettajaksi kasvun intensiteettiä. Esimerkkinä alla oleva ote alkuvuosien päiväkirjojen ensimmäisiltä sivuilta, jossa nuorena opettajana odotin työtoveriani suunnittelemaan lukuvuotta syyskesän aamuna uudella työpaikkakunnalla.

*Perjantaiamu 14.8.1981 kello 8.15. Aurinkoista aamua! Odotan työtoveriani, jotta ajaisimme koululle suunnittelemaan tulevaa. Aamu on kaunis – ehkä päivänkin on samanlainen. Toissa päivänä äiti ja veljeni toivat minut tänne. Illalla ajoin 40–50 kilometriä vaihdepyörällä. Minulla on melko neutraali tunne. En ole vielä tutustunut kehenkään, mutta en ole myöskään tuntenut yksinäisyyttä. Ehkä se johtuu runsaasta työmäärästä. Olen jo suunnitellut kokonaisuutta.*

(Ote päiväkirjastani 1981)

Tutkimuksen tarinoissa käytän suoria otteita alkuperäisistä aineistoista, jotka erotan muusta tekstistä. Toisaalta sisällytän tutkimukseeni myös aineiston lainauksia, joissa olen muokannut lainauksia muuttamalla tai lisäämällä joi-takin sanoja tehdäkseni tekstin lukijaa ajatellen ymmärrettävämmäksi. Jälkikäteen laatimieni kuvausten eli episodien jälkeen tuon suluissa julki, mi-hin alkuperäisiin aineistoihin episodi on yhteydessä. Jälkikäteen tuottamiini kuvauksiin kuuluvat otteet päiväkirjoista, pro gradusta ja tuottamani reflek-tiot sekä tiivistämäni otteet viikkosuunnitelmista, lukukausisuunnitelmista ja tuntisuunnitelmista. Sovellan tällaisessa työskentelyssä Seppälä-Pänkäläisen (2009, 37, 85–86) tutkimuksessaan käyttämää tapaa.

## **Tutkimuksen toissijainen aineisto**

Edellä esittelin tutkimuksessa käytettävän ensisijaisen aineiston. Tutkimuk-sen toissijainen aineisto muodostuu puolestaan visuaalisesta materiaalista. Visuaalinen aineisto tutkimuksessani koulun arjesta ja juhlasta osoittaa mo-nia yksityiskohtaisia tilanteisiin ja vuorovaikutukseen liittyviä toimintoja tai tuotoksia eri aikoina. Koska tutkimuksessani perustan tulkintani pääasiassa tekstuaaliseen aineistoon, visuaalisen aineiston merkitys jää tulkinnan tuke-miseen. Lajittelen *valokuva-aineiston* (ks. liite 5) teemoittain niiden sisältöjen perusteella kysyen kuvan kertomasta tarinasta. Valokuvia luokassa ja koulun ulkopuolella tapahtuneista merkittävistä opiskelutilanteista on pitkälti toista-sataa. Myös oppilaiden tuotoksista ja luokkaretkiltä on yhteensä yli sata ku-vaa. Kuvia koulun ulkopuolisesta yhteistyöstä on vähiten. Kuviin sisältyvän tarinan aika, paikka ja henkilöt ovat useimmissa tapauksissa tutkijan muista-misen varassa. Osassa valokuvista on valmiina vuosiluku, osa on liimattuna albumeihin, jolloin vuosiluku ei ole näkyvissä.

Tutkimuksen *dia-aineistoon* (ks. liite 5) kuuluu runsaat 200 kuvaa. Luokitellen ne valokuvien tapaan niiden sisällön ja määrän mukaan. Kaikki diakuvat on numeroitu ja nimetty sisällön perusteella valmiiksi tarkemmin vuosikymmenien aikana. Jokaiseen diakuvaan sisältyy kirjoittamaton tarina, jolla on kontekstinsa. Suurin määrä diakuvia on eri aikoina vanhempainilloissa esittelystä koulutoiminnasta.

Tutkimuksen *videofilmiaineisto* (ks. liite 6) on pääosin 1990-luvun lopusta 2000-luvun alkuvuosille. Videofilmien sisällön ja määrän perusteella kaupunkikoulun juhla-kulttuuriaihe on laajin. Luokassa tapahtuneet opiskelutilanne-filmit ovat kestoltaan lyhyitä. Esimerkiksi luontopolkuaiheinen video sisältää tarinan erään kaupunkikoulun oppilasryhmän itsenäisestä luonto-opiskelusta koulun lähiympäristössä vuodelta 1997.

## **Yhteenveto aineistoesittelystäni**

Käymällä vuoropuhelua edellä esittämäni aineiston kanssa pyrin ymmärtämään opetussuunnitelman merkityksen opettajan työssäni. Aineiston teksti on päivätty, paikoitettu ja siinä on huomioitu kulloinenkin elämäntilanne henkilökohtaisena ja sosiaalisena jatkuvuutena. Tämän aineiston pohjalta kertoessani pyrin olemaan sensitiivinen ajallisille muutoksille tässä tutkimus-avaruudessa (Clandinin & Connelly 2000, 91).

Tällainen laaja dokumenttiaineisto on narratiivisen tutkimuksen tekijälle rikkaus. Se lisää tutkimuksen uskottavuutta, mutta aineisto on myös haasteellinen. Tapaani suunnitella opetussuunnitelmaan pohjautuen voidaan pitää yhden opettajan elämänsä merkittävänä piirteenä. Taltioitu tuntisuunnitelma-aineisto kattaa jokaisen pidetyn oppitunnin ja opetustuokion. Lisäksi eri aikavälin suunnitelmat sekä pienoistutkielmani vahvistavat opetus- ja kasvatustyöhön sitoutumiseni. Kattava aineisto tuo tietoa myös ympäröivästä yhteiskunnasta ja sen ilmapiiristä, sillä suunnitelmat kontekstoituvat kouluympäristön lisäksi laajemmin suomalaisen yhteiskuntaan paikallisesti, ajallisesti ja vuorovaikutuksellisesti.

Sen sijaan haasteellista on laajan aineiston kirjoittaminen auki. En voi mahduttaa kaikkea tähän tutkimukseen. Minun on päätettävä oleellisista valinnoista, jolloin teen valintani tutkimustehtäväni suunnassa. Tulkitessani velvollisuuteni on antaa totuudenmukainen kuva tutkimusaineistosta, josta tuotan toisen tekstin, siis tulkinnan, jonka tulkintaväitteet tyypillisesti tiivistävät tutkimusaineiston sanoman. Tieteelliseen tutkimukseen liittyy sellaisten tulosten tuottaminen, joita ei ole tiedetty entuudestaan. Tämän aineiston kautta tarinani tulisi paljastaa, tuoda julki, vähentää tietämättömyyttä sekä vastata kysymyksiin (Töttö 2012, 19).

Tutkimusprosessissa pohdin tämänlaatuisen aineistoni käytön suhteen jatkuvasti eettisiä valintoja ja ratkaisuja. Minun on haettava rajoja, miten kertoa ja mitä voin kertoa, sillä koen tehtäväkseni suojella tarinassani mukana olevia ihmisiä. Sosiaalisuuden näkökulma on välttämättä mukana tarinassa.



Tiiviissä raportissa kuitenkin voin tuoda näkyviin vain osan tästä jatkuvasta eettisestä pohdinnastani.

### 3.4 Tutkimusaineiston analyysin ja tulkinnan eteneminen

*29.6.2011. Olen miettinyt ja pohtinut aineiston auki kirjoittamista. Olen kirjoittanut lisää tutkimusaineistoni esittelyyn. Olen kirjoittanut myös autobiografisesta tutkimusotteesta ja narratiivisesta analyysistä. Ja mitä nyt aion tehdä? Aineiston analyysiin lisää painavaa sanottavaa.*

(Ote tutkimuspäiväkirjastani 2011)

Yllä oleva tutkimuspäiväkirjan tekstiote kuvaa hyvin pitkällistä ja monivaiheista analyysiprosessia. Tutkijan tulee perustella valintansa ja tekemänsä ratkaisut sekä pohdittava niitä, jotta tutkimuksen lukija voi arvioida tehtyjen ratkaisujen osuvuutta. Tutkijan tulisi siis tietää tekemisensä, eikä vain mekaanisesti soveltaa jotain mallia (Eskola 2001, 153). Ymmärrän tämän koskevan kerronnallista analyysia sekä erityisesti tulkintaa, sillä valmista mallia ei ole. Taulukossa 3 kuvaan analyysin ja tulkinnan etenemistä.

TAULUKKO 3. Tutkimusaineiston analyysin ja tulkinnan eteneminen

| Aika      | Toimenpiteet  |
|-----------|---|
| 2008      | Aineiston läpikäyminen; lukeminen ja katselu yleiskuvan saamiseksi<br>– muistiinpanot aineistosta<br>– tarinajatkumon kirjoittaminen vuosittain 30 vuoden ajalta karkeasti tutkimustehtävän suunnassa<br>– tutkimuskirjallisuuteen tutustuminen                                   |
| 2009      | Aineiston tarkempi havainnointi ja tarinajatkumon tarkennus<br>– tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen opetussuunnitelma- ja ammatillinen kasvu -teemojen pohjalta   |
| 2010      | Tutkimusstrategian alustava hahmottaminen<br>– suomalaisen yhteiskunnan eri hallitusten hallitusohjelmiin perehtyminen ja suhteuttaminen omaan elämänkulkuuni alustavasti analysoiden, teoriakirjallisuuteen tutustuminen<br>– tutkimusaineiston koodaus ja sen alustava analyysi |
| 2011      | Tutkimusaineiston analyysi ja tutkimusstrategian hahmottaminen<br>– tutkimusaineiston luonteen ja määrän tarkka ylöskirjaaminen<br>– narratiivisen analyysin valinta aineiston analyysimenetelmäksi<br>– huolellinen perehtyminen opetussuunnitelmiin                             |
| 2012–2013 | Tutkimusaineiston narratiivinen analyysi ja suhteutus opetussuunnitelmiin   |

Luin ja analysoin aineistoani eri näkökulmista useamman vuoden aikana. Ensimmäisellä tutustumiskerralla, kesällä 2008, luin tutkimusaineiston kokonaisuudessaan läpi sekä tarkastelin valokuvia ja muita kuvia saadakseni yleiskuvan tutkimusmateriaalista. Tein muistiinpanoja suunnitteluaineistosta, pienoistutkimuksista ja päiväkirjoista. Kuvasin kokemuksiani silloisten tutkimuskysymysten näkökulmista koskien opetussuunnitelmaa ja ammatillista kasvua, ja nostin esiin ymmärtämäni olennaisen aineistosta (Laine 2001, 42). Kirjoitin muistiinpanoista tarinajatkumon. Työvuosi työvuodelta rakennetuissa tarinoissa yhteenvedot olivat alustavaa tulkintaani tutkimuksen teemojen ja tutkimuskysymysten suunnassa. Tämän tutustumisen tarkoitus oli varmistaa omakohtaisen ja laajan tutkimusaineiston hallinta. Muutoin tarinajatkumon hyödyntäminen jäi vähäiseksi tutkimusprosessissa.

Toinen tuntuksuunnitelmien ja lukukausisuunnitelmien analyysi tapahtui kuukausien jälkeen vuonna 2009. Tällöin tutkijana analysoin aineistoa sen mukaan, mitä havaitsin aineistosta ja mitä ymmärsin aikaisemman tietämykseni perusteella opettajan suhteesta opetussuunnitelmaan sekä opettajan ammatillisesta kehitymisestä. Kesällä 2009 reflektoin tutkimuksen tätä vaihetta päiväkirjassani, josta alla oleva ote.

*4.7.2009 Pohdin pitkään, mitä tarkoittaa opettajan suhde muuttuviin opetussuunnitelmiin. Ymmärsin sillä tietyntaista ilmenemistä opettajan suunnitelmassa seuraavien kysymysten avulla: Miten aineiston perusteella opettajana olen kirjoittanut virallisesta opetussuunnitelmasta? Mikä aineiston perusteella on suhteeni ilmenee opetussuunnitelmiin ja niiden perusteisiin? Ilmeneekö suunnitelmissani yhdenmukaisuutta opetussuunnitelmien ja niiden perusteiden välillä? Millaisia asioita tutkimusaineiston perusteella olen huomioinut suunnitellessani opetussuunnitelmista? Mikä aineiston perusteella on omien suunnitelmieni tavoitteiden suhde virallisiin opetussuunnitelmien tavoitteisiin?*

(Ote päiväkirjastani 2009)

Kolmas tutkimusaineistoni analyysi vuonna 2010 liittyi yhteiskunnalliseen näkökulmaan. Etsin maamme eri hallitusten hallitusohjelmien ilmentymiä tutkimusaineistosta, ja tulkitsin alustavasti kokemuksiani erityisesti koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Kirjoitin näistä muistiinpanot ensin tutkimuslakanaani, jonka otin käyttöön prosessin alkuvaiheessa helpottaakseni tarkastelukokonaisuuden näkemistä yhdellä kertaa. Sen jälkeen kirjoitin tutkimuslakanan muistiinpanojen perusteella tarinat edellisenä vuonna aloittamani tarinajatkumoon vuosi vuodelta edeten 30 työvuoden ajalta.

Tutkimuslakanalla tarkoitan analysointini työkalua, 60 cm x 160 cm -koosta paperiliinaa, johon kirjasin kerroksittain aikajatkumossa yhteiskunnan eri pääministerien hallitukset ja hallitusohjelmat eli koulutuspoliittiset pyrkimykset sekä presidentit. Toisessa kerroksessa kirjoitin havaintojani hallitusten koulutuspoliittisten pyrkimysten heijastumisista suunnitteluaineistossani. Kartoitin ja merkitsin muistiin lyhyesti suunnitteluaineiston kontekstin perusteella myös vallinnutta yhteiskunnallista paikallisuuden tilannetta. Kol-

mannessa kerroksessa kirjasin havaintoja eri kirjoitettujen opetussuunnitelmien ja niiden perusteiden sisällöstä ja rakenteesta tehtyjen tutkimusten perusteella. Neljäs kerros sisälsi opetussuunnitelmien muutosten perusteluita eri lähteiden perusteella. Vuosittain etenevään aikajatkumoon kirjatut muistiinpanot helpottivat kokonaisuuden hahmottamista. Täydensin tutkimuslakanaa useamman vuoden ajan tutkimusprosessissa.

Pohdin analyysin ja tulkinnan problematiikkaa samaan aikaan aloittamassani tutkimuspäiväkirjassa, johon alkuvaiheissa kirjoitin tarkemmin tutkimusprosessin tavoitteitani. Myöhemmin pohdin tutkimuspäiväkirjassa omaa etenemistä sekä analysoin toimintaani. Riessman (2008, 191) näkee tavallani tutkimuspäiväkirjan merkittävyyden tutkijalle, joka reflektoi omia ratkaisujaan tässä prosessissa. Kesällä 2011 aineiston tarkastelun yhteydessä pohdin, mitä voin väittää tutkimusaineistoni perusteella.

*12.7.2011 Ennen tulkintoja, jotka esitän tutkimustuloksina, pitää olla perusteltu näkemys siitä, mitä tutkimusaineiston perusteella voin väittää tutkimuskohteesta ja tutkimusaiheesta. Siis, mitä voin väittää tuntisuunnitelmieni ym. aineiston perusteella tutkimuskohteesta ja tutkimusaiheesta.”*

(Ote tutkimuspäiväkirjastani 2011)

Analysoin tuolloin aineistoani neljännen kerran silloisella metodisella ymmärtämykselläni, ja tutustuin uudelleen kerran työssä käyttämiini kirjoitettuihin opetussuunnitelmiin. Luin opetussuunnitelmat (POPS I ja II 1970, POPS 1985, POPS 1994, POPS 2004 sekä paikalliset opetussuunnitelmat) huolellisesti kannesta kanteen.

Vuonna 2011 koin ymmärrykseni narratiivisesta analyysistä selkeytyneen. Valitessani narratiivisen analyysin ymmärsin, että analyysi sisältää myös tulkinnallisen osuuden (Clandinin & Connelly 2000; Elbaz-Luwisch 2005). Seuraavaksi selostan, miten ymmärrän narratiivisen analyysin sekä aineiston analyysi- ja tulkintaprosessia käytännössä.

### 3.5 Narratiivinen analyysi ja tulkintatapani

Tässä tutkimuksessa on kysymys narratiivisesta analyysistä, joka edustaa kerronnallisen tutkimuksen mukanaan tuomaa uudenlaista analyysitapaa. Polkinghorne (1995, 6–8) erottaa narratiivien analyysin narratiivisesta analyysistä. Narratiivien analyysillä pyritään ennen kaikkea loogis-tieteelliseen tiedonmuodostukseen. Loogis-tieteellinen eli paradigmaattinen tietäminen sisältää objektiivisuuden, hypoteesit ja niiden oikeaksi todistamisen ja käsitteellistämisen. Vaikka nämä kaksi tiedonmuodostustapaa eroavatkin toisistaan, ne samalla myös tukevat toisiaan (Bruner, 1986). Narratiivisessa analyysissä keskeisenä tavoitteenani on etsiä juoni ja säilyttää kertojan ääneni. Asioissa pyrin pääsemään pintaa syvemmälle, en siis ota niitä vain ottamaan sellaisina kuin ne näyttäytyvät. Tällöin teoriataustaa tarvitaan tulkiksi (Erk-

kilä 2008, 20). Narratiivinen tiedonmuodostus auttaa ihmisen pyrkimyksissä ymmärtää kokonaisuus integroimalla se osistaan.

Tuotan narratiivisen analyysin mukaisesti uuden tarinan aineistosta. Toisin sanoen kerronnallisen analyysin avulla pyrin hahmottamaan, miten tutkitavan ilmiön olemus hahmottuu juonellisenä, kertomuksen kaltaisena rakenteena. Tämän vuoksi narratiivinen analyysi nähdään pikemminkin synteessin tekemisenä kuin erotteluna eri luokkiin. Muodostettu tarina toimii aineistossa esiintyvien asioiden, tapahtumien ja valintojen, selittäjänä. Pyrin selittämään, miksi päädyin tiettyihin valintoihin ja päämääriin. (Polkinghorne 1995, 6–8, 19, 21.) Analyysissä käytetään soveltaen hermeneutiikkaan perustuvia periaatteita eli puhutaan tulkitutumisesta ja tulkinnoista (Eskola & Suoranta 1998, 22–24; Johnson 2011, 42).

Narratiivisen analyysin periaattein myös Riessmanin (2008) esittämissä lähestymistavoissa pyritään pääsemään pintaa syvemmälle. Visuaalisessa analyysissä voidaan käyttää kuvallisena aineistona esimerkiksi valokuvia ja videopäiväkirjoja (Riessman 2008). Visuaalisen analyysin tapoja on vaihtoehtoisesti kolme. Ensimmäinen tapa liittyy kuvan tuottamisprosessin kerronnalliseen arviointiin. Toiseksi kuvaa voidaan käyttää kertomuksen tuottamisprosessin välineenä kysyen ja keskustellen kuvan kertomasta tarinasta. Kolmas tapa liittyy kuvan käyttöön kertomuksen tuottamisessa alkuperäisen kuvaajan yleisön toimesta. (Riessman 2008, 54.) Bachin (2006, 294) mukaan valokuvia on mahdollista yhdistää toisiin tarinoihin, jolloin saadaan silta ajan kuiluun. Valitsen harkinnanvaraisesti kuvallisesta aineistosta, esimerkiksi valokuvista, sellaisia otoksia, jotka ovat tukemassa muun aineiston kertomuksen tuottamista.

Selitän seuraavaksi *esimerkin* avulla, miten toteutan toiminnallisesti kerronnallista analyysia ja tapaan tulkita.

## Kenttäteksi

Tutkimuksessani kokosin kenttäteksin, tutkimusaineistoni, luonnostaan työkokemuksieni myötä kolmen vuosikymmenen aikana suunnitellakseni työtäni. Kentällä olemisella tarkoitan tässä kaikkia niitä kuutta eri koulukontekstia, joissa olen toiminut luokanopettajana. Tutkija tuo mukanaan kentällä olostaan kokemuksen, jota hän selittää (Clandinin ja Connelly 2000, 81). Kentällä olostaan ja toimimisesta rakentunut monipuolinen kenttäteksiaineisto erilaisin nyanssein auttaa refleктоivan tutkijan muistin tukena rikastamaan tutkimuksen kompleksista palapelimaisemaa. Kenttäteksit ovat aina tulkinnallisia ja aina yksilön rakentamia tietynä aikana. (Clandinin & Connelly 2000, 84.)

Tarinoita yksi kerrallaan kirjoittaessani otan tutkimuspöydälleni kunkin opetussuunnitelman aikajaksoon rajatun aineiston tarkempaa lukemista varten. Valitsen rajatusta aineistosta tulkintani kirjoittamista varten tietyin kriteerein. Tärkein kriteeri on otteen merkittävyys tutkimustehtävän kannalta. Opetussuunnitelmasuhteeseeni liittyvät oleellisesti oppilaat. Taustalla on aja-

tus opetussuunnitelman toteuttamisesta käytännön koulutyössä oppilaan tai oppilaiden ja opettajan välisenä suhteena oppimistilanteissa. Valitsemani, esimerkkini oleva ote on päiväkirjasta vuodelta 2008.

*Oppilaat ovat tärkeitä opettajuudelleni. Olen halunnut kuunnella heitä eri tilanteissa. Jokainen oppilas on erilainen, mikä tuo työhön omat haasteensa. Toiset ovat olleet herkempiä ja haavoittuvaisempia. Sekin on täytyneet oppia joskus kantapään kautta. Olen halunnut antaa oppilaille parastani niillä kyvyillä ja taidoilla, jotka minulla on. Eli olen suhtautunut intomielellä opettamiseen ja oppimiseen niin, että oppilaani olisivat omilla aivoillaan ajattelevia ja aikuisenakin ajattelisivat omilla aivoillaan monimutkaisissa elämäntilanteissa.*

*Omalta osaltani koen vastuullisuutta työstäni, mikä näkyy poissaolojen vähäisyytenä ja täsmällisyyteen pyrkimisenä. En voi kiistää vaikeuksia, joita urallani ajoittain on ollut, mutta lujalla uskolla ja sisukkaudella olen kokenut, että vaikeudet on tarkoitettu voitettaviksi.”*

(Ote päiväkirjastani 2008)

Kirjoittaessani ja kertoessani tutkimuksen tarinaa palaan alati uudelleen kenttätekstieni äärelle täydentääkseni yksityiskohtia. Tässä vaiheessa luen erityisesti suunnitelma-aineistoa ja tarkastelen valokuva-aineistoani, mitä niiden perusteella voin havaita vuorovaikutuksesta. Tutkimusprosessissa kenttätekstien korostaminen voi myös lisätä kokemuksen arvoa ja tutkijan kasvua sekä välttää ei-kasvattavalta kokemuksesta (Clandinin & Connelly 2000, 85).

## Tulkintateksti

Väliteksti A, jossa positioin kertojan, on tulkinta kenttätekstistä.

Välitekstillä eli tulkintatekstillä tarkoitan tutkimuksessani Elbaz-Luwischia (2005, 33–34) mukailleen tulkintaa kenttäteksteistä. Clandinin ja Connelly (2000, 133) puhuvat väliselostuksista, joilla he tarkoittavat käytännössä samaa kuin Elbaz-Luwisch (2005) puhuessaan tutkijan oman näköalan tuottamisesta ja punnitsemisesta. Käyn vuoropuhelua itseni ja tutkimusaineistoni välillä ja kirjoitan siitä tulkintatekstin. Alla oleva tekstini kuvaa tätä prosessia.

*Kerron kokeneena luokanopettajana vuorovaikutuksesta oppilaisiin sekä heidän erilaisuutensa huomioimisesta, mikä toisinaan on ollut vaativaakin. Kasvatustyöni pyrkimyksenä on ollut itsenäinen, omilla aivoillaan ajatteleva yksilö, mikä on perimmäältään myös opetussuunnitelman tavoite. Luokanopettajan äänelläni ilmaisen opettamis- ja kasvatustoiminnan ymmärtämisen myös tulevaisuuden näkökulmasta, en pelkästään nykyhetken orientaatiosta. Sana kasvattaminen voidaan korvata tässä tapauksessa ilmauksella kasvamaan saattaminen (ort. Viljamaa 2009, 158). Tällä tarkoitan, että kasvattajana opin opettaessani vuorovaikutuksessa vastavuoroisesti oppilaalta. Ajoittaisista vaikeuksista huolimatta vastuullinen opettajan asenne opetustyöhön ilmenee poissaolojen vähäisyytenä. Tämä ilmenee katkeamatta jatkuvana tuntien suunnitteluna.*

Väliteksti B, jossa tulkintani tueksi käytän muiden tutkijoiden näkökulmia.

Voin kirjoittaa tulkinnan monista näkökulmista käyttäen myös sopivia teorioita. Aineistolle pitää tehdä kysymyksiä, sitä pitää kuulustella eikä kunnioiteta todellisuutena (Töttö 2004, 138). Näin tehden pyrin tulkitsemaan ja kuvaamaan laajemmin toimintojani ja ajatuksiani, miksi olin toiminut kussakin koulukontekstissa eri aikoina muiden ihmisten kanssa tavallani tai ajatellut tavallani (vrt. Elbaz–Luwisch 2005, 140). Tulkittava materiaali on tekstin muodossa, josta ”faktat” nousevat tulkinnan prosessissa ollen tulkinnan tuloksia eivät lähtökohtia. Tekstit merkityksellistyvät ja syvenevät rikastuttaen samalla tulkintamallia. Olen tietoinen aina läsnä olevasta tulkinnan epävarmuudesta ja monitahoisuudestakin (ks. Clandinin ja Connelly (2000, 134). Pyrin olemaan avoin tulkittavan tekstin totuudelle. Samalla joudun paljastamaan tietoni ja näkemysteni ennakkoluuloisuuden ja rajoittuneisuuden, mikä vaatii jatkuvaa itsekritiikkiä. Alla oleva esimerkkiteksti liittyy vaiheeseen, jossa tulkintani tukena käytän muiden tutkijoiden näkökulmia.

*Opettajana toimin ihmissuhdeammattissa, jossa toisinaan en voi välttyä riskitiriidoilta. Minun on myönnettävä, että opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhde on dynaamisuudessaan moniulotteinen. Konfliktit voidaan nähdä ihmissuhteissa toisen tai toisten tarpeiden estämiskäyttäytymisenä tai arvojen yhteensopimattomuutena (Gordon 2006, 231). Opettajan auktoriteettiaseman perusteella oppilas olisi vallan alainen. Viskari (2007, 143) painottaa opettajan läsnäoloa oppilaan kohtaamisessa, jolloin oppilaan on mahdollisuus tulla esiin omana itsenään. Kysymys on eettisesti vastuullisesta ohjaamisesta, mikä edellyttää opettajan omien arvojen pohdintaa, ihmiskäsityksensä ja kasvatusta koskevien ajatustensa jatkuvaa kyseenalaistamista ja kriittistä tarkastelua. Eettistä herkkyyttä edellytetään aikuiselta myös toisen osapuolen ollessa omia oikeuksiaan täysipainoisesti puolustamaan kykenemätön ja keskenkasvuinen (Atjonen 2005, 54). Kriittinen suhtautuminen tietoon ja omaan itseen edellyttää haasteiden, avoimuuden ja uuden kohtaamisia, jolloin uuden oppiminen mahdollistuu.*

Välitekstin eli tulkintatekstin kirjoittaminen on siltana vaikeana pidetylle kenttätekstin muuttamiselle tutkimustekstiksi. Kysymys ei ole pelkästään analyysista ja tulkinnasta tai teoreettisen kirjallisuuden paikasta, vaan tutkijana minun tulee oppia asemoimaan tutkimukseni edellä mainitsemaani kolmiulotteiseen tutkimusavaruuteen, ajattelemaan kerronnallisesti ja astua kerronnallisesti elettyyn elämään (Clandinin & Connelly 2000, 119). Tässä joudun pohtimaan merkityksen, merkittävyyden ja tutkimuksen tarkoituksen kysymyksiä uudelleen.

## **Tutkimusteksti**

Kirjoittaessani tutkimustekstiä pyrin sellaiseen tutkimustekstin laatuun, joka kiinnittää mielessäni olevat merkitykset ja on tarkoituksiini toimiva ja sopiva Clandininia ja Connellyä (2000, 134) mukailten. Tarkoitan tällä, että kirjoi-

tan yhteenvedot ja koonnit sellaisiksi, joissa pyrin ottamaan riippumattoman aseman voidakseni selittää ja puolustaa sekä nähdä kenttäteksin näköalat (ks. Elbaz-Luwisch 2005, 32–35). Kriittisyys edellyttää jatkuvaa itsekritiikkiä ja reflektiota oman ajattelun vajavuudesta. Tutkimustekstiä kirjoittaessani pohdin sekä eettisiä että metodologisia ratkaisujani. Prosessoin tutkimusaineiston merkityksiä tutkimustehtävän ja -kysymysten mukaisesti ja peilaan löytämiäni merkityksiä oletuksiin. Tulkiten siis kenttäteksin näköaloja eri ulottuvuuksista. Pyrin ajattelemaan kerronnallisesti, astumaan kerronnallisesti elettyyn elämään ja asemoimaan näköalat kolmiulotteiseen tutkimusavaruuteen. Uudelleentulkintani kautta ymmärrykseni asioista muuttuu. Seuraavassa esimerkissäni havainnollistan tätä vaikeaksikin luonnehdittua kirjoittamisen prosessia.

*Kokeneena opettajana olen kertonut vuorovaikutukseni luonteesta oppilaisiin olennaisena osana yhteiskunnan asettamassa tehtävässä (vrt. Null 2007). Päiväkirjassa olen kertonut myös omasta kasvatusfilosofiastani ja suhteistani opettajan työn todellisuuteen vaikeuksineen. Tulkintani perustuu tuntisuunnitelma-aineiston pohjalta tekemiini havaintoihin ja omien kokemusten tulkitoihin lähes kolmen vuosikymmenen ajalta. Nämä vaikuttavat tutkimustekstin syntyyn.*

*Kertoessani vuorovaikutuskokemuksistani katson sisäänpäin. Itsestäni ulospäin opetussuunnitelmaa tarkastellen päättelen, että nykyinen opetussuunnitelma (POPS 2004, 10) korostaa oppimisen näkemistä opettajan ja vertaisryhmän välisenä vuorovaikutuksena. Taustalla on sosio- konstruktivistinen oppimiskäsitys. Vuorovaikutuksellinen oppiminen nähdään yhteisöllisyyden lisäksi myös yksilöllisenä toimintana. Olen kertonut pyrkimyksistäni jokaisen oppilaan kuuntelemiseen ja ihmissuhdetyöntekijänä vuorovaikutuksestani oppilaisiin. Kertoessani olen vuorovaikutuksessa, vaikkakin näkymättömästi, myös tekstini lukijan kanssa.*

*Toimin luokanopettajana, ja minulta edellytetään hyviä vuorovaikutustaitoja ja sopivaa käyttäytymistä yhteiskunnan asettamassa tehtävässä. Atjonen (2005, 60–64) viittaa näihin ehtoihin, joissa korostuu opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatu. Ehdoissa painottuvat yksilöllisyys ja oppilaskeskeisyys. Humanistinen opettaja ymmärtää oppilaiden erilaisia tarpeita ja pyrkii kehittämään heitä monipuolisesti. Kasvattajan tulisikin antautua Atjosen (2005) mukaan todelliseen ihmissuhteeseen ja dialogiin kasvatettavansa kanssa. Omissa vuorovaikutustaidoissani on kuitenkin alati kehittämisen varaa, vaikka olenkin pyrkinyt hyövään yhteistoimintaan. Vuorovaikutuksen laatuun liittyy myös itsestäni riippumattomia, ulkoisia tekijöitä.*

*Oletukseni yhteiskunnallisten muutosten heijastumisesta ei näytä kuitenkaan välittyvän kertomassani. Tänä päivänä kuitenkin aikaisempaa useammin olen luokanopettajana todistamassa niitä muutoksia, jotka osoittavat opettajan kuormittumista työssään. Elbaz-Luwisch (2011, 17) näkee kuormittumisen opettajan työn marginalisoimisena. Kun opettaja ei vastaa esimerkiksi markkinakulttuurin vaateisiin, hänet leimataan epäajanmukaisena. Päinvastoin kuin markkinavoimat, opettajan tehtävä ei ole kasvattaa oppilaitaan kuluttajiksi. Ymmärrän, että kasvua edistetään omilla aivoilla ajattelemisen kautta.*

*Myös opetussuunnitelmassa painotetaan markkinavoimien teknisen ihmiskuvan ja kovemman linjan sijasta humanistisen ihmiskuvan piirteitä, pehmeämpää linjaa. Yhteiskunnallisissa muutoksissa ja sosiaalisuuden korostuksissa (Giddens 1991) näyttäisi "itsen refleksiivinen projekti" olevan ristiriidassa opettajien kanssa, jotka ensisijaisesti keskittyvät toisten hyvinvointiin (Elbaz-Luwisch 2011, 17). Kuitenkin reflektioiden kautta opettajana voin tulla tietoiseksi työhöni vaikuttavista, itseäni huolestuttavista, asioista ja lisätä näin omaa oppimistani ja uskoa tulevaisuuteen.*

Edellä olen halunnut osoittaa lukijalle, miten olen valinnut tietyin kriteerein kenttäteksin. Osoitan, miten etenen kenttäteksistä välitekstien kautta tutkimustekstin eri luonnosversioihin ja aina lopulliseen tutkimustekstiin asti. Tulen noudattamaan tätä periaatetta koko tutkimuksen ajan.



## II TUTKIMUKSEN TULOKSET: NELJÄ TARINAA OPETUSSUUNNITELMAN TULKITSIJASTA

### 4 ENEMMÄN INNOSTUNEENA KUIN TAITAJANA

Ensimmäisen opetussuunnitelman tarinani liittyy siirtymävaiheeseen eli koulutuksen jälkeisen työelämään siirtymisen, siellä toimimisen ja ensimmäiseen opetussuunnitelman muutoksen väliseen aikaan vuosiin 1979–1985. Tässä luvussa tulkitsen ja pyrin ymmärtämään kokemuksiani silloisesta valtakunnallisesta Peruskoulun opetussuunnitelmasta<sup>9</sup> 1970 eli Komiteamietinnöstä 1970. Tarkastelen asemaani silloisen päätöksentekojärjestelmän isossa ympyrässä, yhteiskunnassa, ja toimintaani pienemmissä ympyröissä sekä tulkitsen luokanopettajan kasvuni alkamista työelämässä. Tarinaa aloittelijaopettajan opetussuunnitelmasuhteesta ja alkavasta ammatillisesta kasvusta rakentaessani käytän tutkimusaineistosta tuntisuunnitelmia, pienoistutkielmia ja päiväkirjoja. Viittaan tulkinnoissani myös pro gradu -tutkielmaan.

#### 4.1 Opetussuunnitelmasuhteen luominen urani alkuvuosina

*Elokuun 3. päivää 1979, tänään olen saanut kaksi puhelinsoittoa – pääsen töihin... Tarviitsen mukaani mm. kirjoja: POPS II ja liikunnan käsikirja, laulukirja + musiikin luennot...*

(Ote päiväkirjasta 1979)

Heinäkuun loppupuolesta lähtien olin odottanut puhelinsoittoja Kainuun, Hämeen ja Etelä-Pohjanmaan koulutoimistoista, joihin olin lähettänyt hakemukset luokanopettajan virkoihin. Kuun lopussa soitin Kainuun koulutoimistoon, jolloin siellä ei ollut vielä tarkkaa tietoa valituista. Muutamaa päivää myöhemmin olin pakkaamassa matkalaukkuani. Päiväkirjassani luettelin mukaan otettavia tavaroita. Vaatteiden, astioiden ja makuupussin lisäksi matkalaukkuuni täytyi mahtua opettajan työtä tukevaa kirjallisuutta ja ennen kaikkea Peruskoulun opetussuunnitelma II 1970. Täynnä jännitystä ja odo-

---

<sup>9</sup> Tarinoissani käytän opetussuunnitelmasta eri nimityksiä, kuten Komiteamietintö 1970, Peruskoulun opetussuunnitelma 1970 ja lyhyemmin POPS I ja POPS II.

tusta opetussuunnitelma matkalaukussani olin valmis astumaan työelämään ja toteuttamaan tuoreen koulutuksen jäljiltä opetussuunnitelman unelmia.

Valitsen vuonna 1980 erään Kirkonkylän koulun ensimmäiselle luokalle valmistamani matematiikan tuntisuunnitelman (kuvio 3) tyypillisenä esimerkkinä valaisemaan aloittelevan opettajan toimintaani ja kuvaamaan suhdettani opetussuunnitelmaan. Vihkon kanteen olin kirjoittanut ”Sinulla ei ole mitään arvokkaampaa kuin lapsi. Käsittele häntä sen mukaisesti”. Käytin opettajankoulutuksessa oppimaani tuntisuunnitelman rakennetta, jossa erotelin tavoitteet, tunnin kulun aikamoduulein, opettajan ja oppilaan toiminnot, käytetyt oppimateriaalit sekä taulutyön jäsentelyn. Tarkastellessani muitakin tuntisuunnitelmia huomaan niiden rakenteen pysyneen muuttumattomana useita vuosia. Opettajan alkuvuosien epävarmuuteni ja merkittävästi myös opettamisen intoni näyttävät johtaneen siihen, että tuntisuunnitelmat olivat ensimmäisinä työvuosina yksityiskohtaisia, tarkkoja ja jäsenneiltyjä muistiinpanoja. Koulukontekstina oli tuolloin vanhan puurakenteisen koulun toinen kerros, jossa Kirkonkylän koulun pienimmät oppilaat opiskelivat syyslukukauden väliaikaisesti. Luokassa oli 24 oppilasta. Matematiikassa opiskeltiin joukko-oppia.

Tuntisuunnitelman perusteella oppilaat käyttivät matematiikan kirjaa oppimisessaan. Matematiikan opetuksen tavoitteena opetussuunnitelman mukaan oli muun muassa oppilaille mieluisten elämysten antaminen (POPS II 1970, 140). Kyseisellä tunnilla elämyksellinen opetus jäi vähäiseksi väliaikaisissa tiloissa vaatimattomin resurssein. Nuori, innostunut opettaja sai käyttää kekseliäisyyttään. Toisaalta ensimmäisen luokan oppilaille alkuvaiheessa vaatimatonkin toiminta oli elämyksellistä. Ohjasin oppilaitani tekemään helppovaraisesti numeroita toistensa selkään. Käytin taulun lisäksi tyynyjä havainnollistaakseni opittavaa asiaa. Tuntisuunnitelman mukaan pohjustin toiminnallisesti oppimista melko paljon. Alkuvuosien matematiikan opetus, samoin kuin opetus äidinkielessä aapisen ja lukukirjan osalta, näyttää pohjautuneen pääosin oppikirjoihin, joiden sisältöjen koin tuolloin noviisiopettajana mukaillevan opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteita.

Tarkistaessani opetussuunnitelmasta millaiset kokonais- ja yleistavoitteet äidinkielelle oli tuolloin asetettu huomaa, että pyrkimyksinä oli muun muassa ohjata oppilasta aktiiviseksi ja kriittiseksi lukijaksi, katsojaksi ja kuuntelijaksi sekä tarkkojen havaintojen tekijäksi. Ilmaisun harjoittamisen tavoitteena oli ohjata oppilasta ilmaisemaan itseään johdonmukaisesti sekä tyyliään että muodoltaan hyvällä yleiskielellä. Oppilaiden äidinkielen harrastusta tuli tukea ja herättää oppilaiden mielenkiinto äidinkieleen ja sen ilmenemismuotoihin. (POPS II 1970, 29–62.) Ensimmäisenä työvuoteni 3.–4. -luokalla isossa kyläkoulussa korostin ilmaisua ja luovuutta suullisen esityksen tunneilla, jolloin oppilaat keksivät näytelmiä ja nukketeatteriesityksiä lukukirjan kertomuksista lähes päivittäin.



*Maanantai 21.1.1980, äidinkielen tunti, oppilaat valitsevat mieleisensä nukke-teatterikappaleet harjoiteltavaksi. Toteutuksissa käytetään keppinukkeja, käsinukkeja sekä omia lakkeja, lapasia ja viivainta (Tapahtui välitunnilla -esitys). Viisikko joutuu merihätään (keppinukein), henkilöinä Anne, Pauli, Dick, Tom ja koiria. Punahilkka-esitys ja itse keksityt esitykset käsinukein. Lopuksi paperipussit jokaiselle. Oppilaat tekevät henkilöhahmon värittämällä pussinsa ja esittelevät valmiit henkilöhahmonsia yhteisen laulun aikana.*

(Tuntisuunnitelma 1980, 3.–4. lk)

Suunnitelma-aineiston perusteella olen kerännyt ideoita vaihtelevampiin oppimateriaaleihin paitsi opetussuunnitelmasta myös ympäristöstä. Käytin ensimmäisenä työvuotena äidinkielen opetuksessa oppikirjojen lisäksi sanomalehteä ja kirjastoauton kirjoja. Lisäksi vierailimme eräällä karjatilalla toukokuussa, jolloin oppilaat harjoittelivat haastattelua ja raportointia. Syksyllä matkustimme katsomaan Murmanskin nukketeatteriesitystä, ja keväällä kuuntelimme kirjastoauton matkassa liikkunutta lausuntataiteilijaa, joka esitteli paikallisuuteen liittyen Eino Leinon tuotantoa. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (POPS I:ssä 1970) korostui tavoitteiden juontuminen kolmesta tärkeästä tekijästä, jotka olivat oppilaan kehitystaso, oppiaineen rakenne ja yhteiskunta sekä sen kulttuuri. POPS I:n laaja-alainen vastuu ja samalla vapaus merkitsivät kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteiden ja periaatteiden tuntemisen lisäksi suoranaista varoittamista tukeutua opetuksessa liikaa oppikirjoihin.

Opettajaurani alussa pienen kyläkoulun vanhempainillassa herättelin keskustelua oppikirjojen käytöstä ja niiden laadusta. Perustelin avoimesti oppikirjojen ja työkirjojen käyttöä yhdysluokassa. Yhdysluokassa oli totuteltava tekemään myös itsenäistä työtä, jolloin oppikirjat tehtäväkirjoihin olivat apuna.

*Pikkukoulun vanhempainillassa 28.10.1981 koko koulun englannin opettajana aiheenani oli koulun englannin opetus, jolloin perustelin vanhemmille alkuvaiheessa vaikealtakin tuntuvoien, mutta mielenkiintoiseksi rakennettujen tehtäväkirjojen käyttöä yhdysluokan näkökulmasta.*

(Tutkijan laatima episodi pienoistutkielman 1981 pohjalta)

Suunnitteluaineiston perusteella oppikirjoilla englannin kielen, matematiikan ja äidinkielen opetuksessa on ollut kaiken kaikkiaan merkittävä rooli opetuksessa kuuden ensimmäisen työvuoteni aikana. Eri kouluilla oppikirjat eivät näytä kuitenkaan rajoittaneen opetusta, vaikka niitä käytettiin. Oppikirjat ovat täydentäneet usein muuta toiminnallista oppimista. Aktivoin oppilaita toiminnallisiin ja keskusteleviin työtapoihin pikemmin kuin oppikirjoihin sidottuun opetukseen, sillä muistin tuolloin koulutuksessani ohjatun kehittämään koulua mieluummin laboratoriksi kuin auditorioksi. Oppikirjojen ja työkirjojen käyttö on ollut perusteltua ja tilannekohtaista. Viimeisinä vuosina en tilannut niitä ollenkaan joihinkin oppiaineisiin. Erityisesti ympäristöopissa pidin tärkeänä keskustelua ja kokeilevaa toimintaa oppikirjojen ulkopuo-

lelta. Monet keskustelut herättivät oppilaiden älyllisen uteliaisuuden, kuten Taru-tytön mikroskoopin ja suurennuslasien kokeilun jälkeen. Oppilaan nimi otteessa on muutettu.

*Pienen kyläkoulun luokassa vuonna 1984 oppilaiden kanssa keskustelimme pieneliöiden, bakteerien ja jopa solunkin tutkimisesta, jolloin ensiluokkalainen Taru innostui vielä ruokatunnilla asiasta ja ilmoitti: 'Minä haen kyllä TUTKI-MAKONEEN ja tutkin, mitä ruuassa on!'*

(Ote pienoistutkielmasta 1984)

Havaitsen tuolloisesta opetussuunnitelmasta, että toisaalta varoitettiin tukeutumasta oppikirjoihin mutta toisaalta tuettiin niiden käyttöä. Eri kouluihin uutena opettajana astuessani edeltäjäni oli tilannut oppikirjat seuraajalleen valmiiksi käytettäviksi, eikä minulla ollut siinä ihmettelemistä, sillä Peruskoulun opetussuunnitelmassa 1970, etenkin POPS II:ssa, oletettiin oppikirjojen olevan koulussa tärkeimpiä apuvälineitä. Niiden sisällöllä ja esitystavalla nähtiin olevan olennainen vaikutus oppimiseen ja opettamiseen, siksi oppikirjat tuli laatia tavoitteiden mukaisiksi. Opetussuunnitelman henkeen liittyi, että kaikkien oppilaiden tuli käyttää samaa oppikirjaa. Oppikirjoista ei saanut muodostua kuitenkaan kahlitsevaa välinettä, siksi opettajan tehtäväksi jäikin sopeuttaa kirjan sisältö omaan opetukseensa ja oppilaiden omaksumiskykyyn (POPS I 1970, 118). Opetussuunnitelman laatimisesta vastaava komitea piti välttämättömänä, että opetustyön eri osa-alueiden pohjana olisi opetussuunnitelman kokonaisuuden tunteminen eikä ainoastaan oppikirjan esityksen seuraaminen (POPS I 1970, 57).

Huomioin erityisesti matematiikassa, äidinkielessä ja englannin opetuksessa opetussuunnitelmasta välittyvän myönteinen asenne, jopa tiiviin käyttöoletuksen oppikirjoille. Matematiikassa oppilaan tuli tottua hankkimaan tietoa kirjoista, ja osa havaintomalleista voitiin esittää työkirjoissa, mutta oppikirjojen käytössä oli huomioitava yksilöiminen (POPS II 1970, 140–149). Äidinkielessä oppikirja muodosti lukemisen osalta peruslukemiston, joskin aineen monielementtisyys vuoksi tarvittiin opetuksessa monenlaatuista suunnitelmallista oppikirjamateriaalia (POPS II 1970, 57). Samanlainen oppikirjan käyttöä tukeva asennoituminen koskee myös englannin opetusta (POPS II 1970, 115). Vaikuttaa siltä, että yleisesti oppikirjojen laajaa käyttöä ei kyseenalaistettu peruskoulun alkuvuosina. Tiivistän oppikirjojen jäsentäneen opetustani merkittävästi alkuvuosien aikana. Seuraavaksi tarkastelen, miten olen jäsentänyt työtäni opetussuunnitelman kautta.

## Opetussuunnitelma tukena ja piiskana

Pakkasin opetussuunnitelman matkalaukkuuni lähtiessäni aloittamaan opettajan uraa ja ajatellessani, että Peruskoulun opetussuunnitelmalla 1970 tulisi olemaan suuri merkitys ja vaikutus moniin ratkaisuihini ensimmäisten vuosien aikana. Sen mukaan ottaminen oli toisestakin syystä välttämätöntä. Ammentaisin ideoita epävarmuuden hetkinäni Peruskoulun opetussuunnitelma II:n 1970 (POPS II) sisällöistä. Arvostin tuolloin myös monipuolista ensimmäistä osaa, josta löydän ammennettavaa yhä tänäänkin.

Olin tutustunut perusteellisesti opetussuunnitelmaan koulutusvuosien aikana. Sitä oli jäsennetty monella tavalla. Sen sivut täydentyivät vähitellen myös työvuosien aikaisista alleviivauksista ja reunamerkinnoista. Koin opetussuunnitelman lähteenä, jonka tekstimassasta saatoin kerrata oppimaani ja yhä uudelleen ammentaa asioita oppitunteja suunnitellessani. Uskoin aloittelevan opettajan epävarmuudessani, että saisin opetussuunnitelmasta ideoita opetukseen ja kasvatukseen tai voisin tarkistaa opetettavan asian samalla tukea hakien. Toisaalta koin myös, että opetussuunnitelma (erityisesti POPS II 1970) oli tarkka piirros opettamiselle ikään kuin ylhäältä päin annettuna. Piiskan mukaan oli edettävä. Sen vuoksi suunnitellessani iltaisin tunteja opetussuunnitelmalla oli paikka työpöydälläni.

Alussa kokeilin monenlaisia työtapoja, joita opetussuunnitelmassa on lueteltu eri oppiaineiden kohdalla (POPS II 1970) ja jaottelin tarkemmin (POPS I 1970, 105–114). Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea määrittä opetussuunnitelman pelkkää oppiainesluetteloa laajemmaksi. Se sisälsi selvitykset tärkeimmistä toimenpiteistä ja järjestelyistä, joiden avulla koulu pyrki koulukasvatukselle asetettuihin päämääriin (POPS I 1970, 56). Minulle noviisiopettajana toimenpiteet ja järjestelyt merkitsivät ensimmäisessä työpaikassani monenlaisten työtapojen kokeiluja, joista kerron vuoden 1980 tutkielmassani. Opetin muun muassa historiaa ja kansalaistaitoa ison kyläkoulun viidennellä ja kuudennella luokalla. Oteessa luokan oppilaiden nimet on muutettu.

*Olen opetuksessani käyttänyt seuraavia työtapoja: ryhmätyöskentely, opetuskeskustelu, kyselevä opetus, dramatisointi, INO-opetus, esittävä opetus, oppimispelien mm. corrigo, oppilaiden esitykset, yksilöllinen työtapo jne. Ryhmätyöskentely on sujunut kevätpuolella lukuun ottamatta ryhmien koostumusta, joka tahtoo olla tunnista toiseen sama. Olemme kuitenkin tehneet ryhmätöitä. Dramatisointi on onnistunut vaihtelevalla menestyksellä. Toiset oppilaat kokevat sen ehkä lapsellisena. Kuitenkin sekin on eräs keino vapauttaa ilmaisu. Näillä tunneilla tytöistä Ami, Tarja, Anu ja Riitta, miksei pojatkin aiheesta riippuen, loistavat. Siitä huolimatta, että joissakin työtavoissa väistämättä syntyy enemmän ääntä, desibeli ei ole kuitenkaan kohonnut liikaa. Make ja Tommi keskustelevat toistensa kanssa. Silloin kysyn kuiskaamalla, onko heillä jotakin tärkeää asiaa. Joillakin tytöillä on tapana tirskaa. Olen ottanut nyt sen tavan, että pysäytän puheeni hetkeksi ja katson tirskuja.*

(Ote pienoistutkielmasta 1980)

Yksittäisessä oppiaineessa, kuten äidinkielessä, opettamastani luokka-asteesta riippuen olen kuitenkin alkuvaiheessa käyttänyt runsaasti opettajajohtoisia työtapoja. Alkuopetuksessa lukemisen opettelu ja harjoittelu on perustunut aapiseen ja enimmäkseen lukukirjaan. Koulutuksessa on kannustettu kokeilemaan eri työtapoja epäonnistumisenkin uhalla, siksi jouduin perustelemaan pro gradu -tutkielmassa tuolloista toimintaani.

*Opettajajohtoisien, yhteisen harjoituksen runsas käyttö selittyy suurimmalta osalta alkuopetuksen lukemisen opettelulla, jossa opettajan mukanaolo on tarpeen. Myös uusien asioiden opetteluvaiheessa ja yhdysluokkaopetuksessa opettajajohtoisuus on perusteltua.*

(Ote pro gradu -tutkielmasta 2008 pohjautuen tuntisuunnitelma-aineistoon)

Tuntisuunnitelmien perusteella pääasiassa POPS II:ssa esitellyt työtavat sekä pyrkimykseni niiden monipuoliseen käyttämiseen näyttäisivät jäsentäneen alkuvuosien aikana opetustani. Olen ollut tuolloin tietoinen työtapojen variaatioista.

Aloittelijana hain tukea opetussuunnitelmasta tarkoituksenani virheiden välttäminen ja kiusallisen epävarmuuden vähentäminen (vrt. Gudmundsdottir 1990, 107). Tekemiini ratkaisuihin on kietoutunut monia asioita yhdellä kerralla. On vaikea päätellä, mikä osuus opetussuunnitelmalla 1970 (POPS II) oppiaineiden sisällön suhteen samalla tavalla tarkalla ja yksityiskohtaisella painotuksella on ollut opetuksen suunnittelun ohjailussa mikä osuus noviisiopettajan epävarmuudella. Rakenteensa ja sisältönsä osalta opetussuunnitelma näyttäisi ohjanneen minua valitsemaan oppisisältöjä tiedollisten tavoitteiden suunnassa, mikä ilmenee myös tuolloisissa työtapavalinnoissa.

Käytin opetussuunnitelmaa apuna suunnittelutyössä, sillä uskoin tuolloin, että etukäteen suunniteltu toiminta johtaa oppilaiden omaehtoiseen aktiiviseen tietojen ja taitojen omaksumiseen. Toisaalta hyvin laadittu suunnitelma pikemmin lisäsi kuin vähensi opettajan mahdollisuuksia poiketa suunnitelmasta oppilaiden mielenkiinnon ja harrastusten suuntaan (POPS I 1970, 60). Tuntisuunnitelmien perusteella kuuden vuoden ajalta on olemassa myös oppitunteja, joilla ahtaasti tulkittuna ei näytä olevan mitään yhteyttä opetussuunnitelmien sisältöihin tai tavoitteisiin. Opetussuunnitelman (POPS II 1970, 337–358) käsitöiden tavoitteissa ei puhuta esimerkiksi kodin sisustamisleikeistä läheisen koulumetsikön sammalmättäillä. Ympäristöopin tavoitteissa ei mainita oppilaan lempiretkipaikkaan tutustumisesta hänen mummonsä opastamana suunniteltujen oppituntien mukaisesti (Omat tuntisuunnitelmat 1980 ja 1983).

Koulutuksessa olin hankkinut jäsentynyttä tietoa opetussuunnitelmasta, mutta käytännön työssä opetussuunnitelman soveltaminen edellytti jatkuvaa tutkimista. Siitä huolimatta, että tutkin sitä, en kyennyt analysoimaan tiivisessä opetussuunnitelmaa nuorena opettajana alkuvuosien aikana kokeneen opettajan tavoin syvällisesti. Vastaavasti tuolloin en kokenut opetussuunnitelman rajoittavan toimintavapauttani. Peruskoulun opetussuunni-

telmassa (POPS I 1970, 60) on määritetty selkeästi tarkoitukseksi opetuksen tukeminen eikä kahlitseminen. Opetussuunnitelmaa tuli noudattaa koulussa pääsääntöisesti. Kuitenkaan sitä ei ollut tarkoitettu jokaisessa yksittäistapauksessa sitovaksi ohjeeksi, vaan oli huomioitava myös paikalliset olosuhteet. Opetussuunnitelma mahdollisti arjen työssä persoonallisemman tulkintani ja toimintani.

Opetussuunnitelman teoreettinen tuntemukseni nuorena opettajana, koulutuksesta huolimatta, ei ollut kriittisesti ajatellen syvällinen. Toisaalta esimerkiksi Suortti (1981) opetussuunnitelmatutkijana näki puutteita myös päätäjien opetussuunnitelmatuntemuksessa. Opetussuunnitelmasta oli päätetty sen hetkisen tietämyksen valossa. En voi edellyttää itseltänikään nuorena opettajana syvällisempää opetussuunnitelman tuntemusta, kuin minkä koulutus ja käytäntö mahdollistivat.

Aloittelevana opettajana elin suhdettani opetussuunnitelmaan päivittäin. Muotoilin tavoitteet tuntikohtaisesti suunnitteluvihkooni. Valinnoissani korostuivat tiedolliset tavoitteet. Alla olevassa esimerkissäni ison kyläkoulun historian tunnilla viidennellä ja kuudennella luokalla aiheena on ollut renessanssi. Muotoilin tuolloin suunnitellessani tunnin tavoitteet oppilaiden lähtötason ja abstraktisen aiheen mukaan.

*Perjantai, 9.11.1979, historian tunnin tavoitteet ovat: 1. Oppilas tuntee renessanssiajan taiteilijoita ja osaa nimetä heidän taideteoksiaan, 2. kiinnostuu taiteesta, 3. osaa selittää, mitä on renessanssi, 4. kysyy toisilta, 5. osallistuu tunnilla työskentelyyn, 6. kykenee itsenäiseen työskentelyyn.*

(Ote tuntisuunnitelmasta 1979, 5.–6. lk)

Runsas vuosi myöhemmin olen opettanut ison kirkonkyläkoulun ensimmäisen luokan oppilaille uuden vuoden alkaessa ajan käsitteitä. Tälle ympäristöopin tunnille olen muotoillut tuolloin tiedollisten tavoitteiden korostuessa myös sosio-emotionaaliset tavoitteet tavoiteltavan oppimisen tason mukaan. Tavoitteissa ilmenee konkreettisuus.

*Tiistai, 6.1.1981, ympäristöopin tunnin tavoitteet: Oppilas tunnistaa vuodenajat ja nimeää ne sekä luettelee vuodenaikojen tuntomerkkejä. Oppilas tietää kuukaudet, osaa kirjoittaa ne ja vuosiluvut. Oppilas kykenee pari- ja ryhmätyöskentelyyn ja (sos.emot.) kertoo vuodenaikojen hyvistä ja huonoista puolista.*

(Ote tuntisuunnitelmasta 1980, 1. lk)

Runsas neljä vuotta myöhemmin opetin tekstiilityötä pienellä maaseutukoululla. Aiheena on ollut villa ja villavaatteen pesu käsin. Kyläkoulun isossa luokassa jokaisella oppilaalla on ollut pesuastioissa pulverista vettä ja villavaate. Olen muotoillut tämän tunnin tavoitteeksi tuolloin vaatteen pesun suhteessa opittavaan kokonaisuuteen.



*Keskiviikko, 8.2.1984, tekstiilityötunnin tavoitteet: Oppilas tietää, mistä villa tulee ja millaista villa on. Oppilas osaa pestä liottamatta ja venyttämättä puser-tamalla villavaatteen haaleassa (30-asteisessa vedessä), osaa huuhdella oikein ja kuivata tasaisella alustalla. Opettelee neulomaan.*

(Ote tuntisuunnitelmasta 1984, 3.–6. lk)

Tein päivittäin valintoja, sillä opetussuunnitelman toinen osa (POPS II 1970) sisälsi ylimitoitettut oppiainekohtaiset oppimäärät (ks. Uusikylä ja Atjonen 2005, 59). Valinnoissani arvioin opetussuunnitelman toimimista tuolloisen tietämykseni ja oppilaan tuntemukseni perusteella näissä kolmessa eri kou-lussa suhteessa kouluympäristön väestöön, heidän elämäntapoihinsa ja kult-tuuriin. Esimerkiksi maaseutujen koulujen lähellä olevaa rakentamatonta ympäristöä, suota ja metsää, olen voinut hyödyntää oppilaiden kanssa toisella tavalla kuin taajamassa, jossa puolestaan rakennettu ympäristö on ollut hel-pommin hyödynnettävissä. Keväällä isossa kyläkoulussa jotkut oppilaat oli-vat kertoneet käyneensä karpalossa suolla, jonne tein heidän kanssaan retken myöhemmin.

*Tiistai, 20.5.1980, tehdään karpalon poimintaretki. Karpaloiden poimimisen li-säksi on juttelutuokio. Kolmosten tehtäväksi tulee havainnoida, mitä lintuja he näkevät retkellä. Neloset tarkkailevat erilaisia kasveja.*

(Ote tuntisuunnitelmasta 1980, 3.–4. lk)

Seuraavana syksynä olen ollut ison Kirkonkylän koulun oppilaiden ja opetta-jien kanssa konsertissa läheisellä monitoimihallilla, jonne kerääntyivät myös yläasteen ja lukion oppilaat.

*Perjantai, 17.10.1980, koko koulu osallistuu konserttiin monitoimihallilla. Oh-jaan ensimmäisen luokan oppilaitani keskittymään kuuntelemiseen. Jokainen istuu lattialla.*

(Ote tuntisuunnitelmasta 1980, 1. lk)

Opettajauran alussa en kuulunut siihen suureen osaan opettajista, jota huo-lestutti opetussuunnitelman ohjaavuus, kontrolli ja autonomisen toimivallan menettämisen uhka (vrt. Antikainen ym. 2006, 231). Tuolloin monet opettajat kokivat opetussuunnitelman rajoittavan oman työn toteuttamista. Opetuk-sen ja opiskelun sisällöt ja puitteet koettiin käytännössä opetussuunnitelmis-sa esitettyä monimuotoisemmaksi ja -ulotteisemmaksi. Tämä johti opettajien heikkoon sitoutumiseen suhteessa opetussuunnitelmaan. (Vitikka 2009, 30.) Itse koin sen tukevan opettajan autonomiaa, mutta toisaalta se ei tukenut. Näyttää siltä, että olen tehnyt itsenäisiä valintoja, vaikka valintani ovat olleet normilähtöisiä.

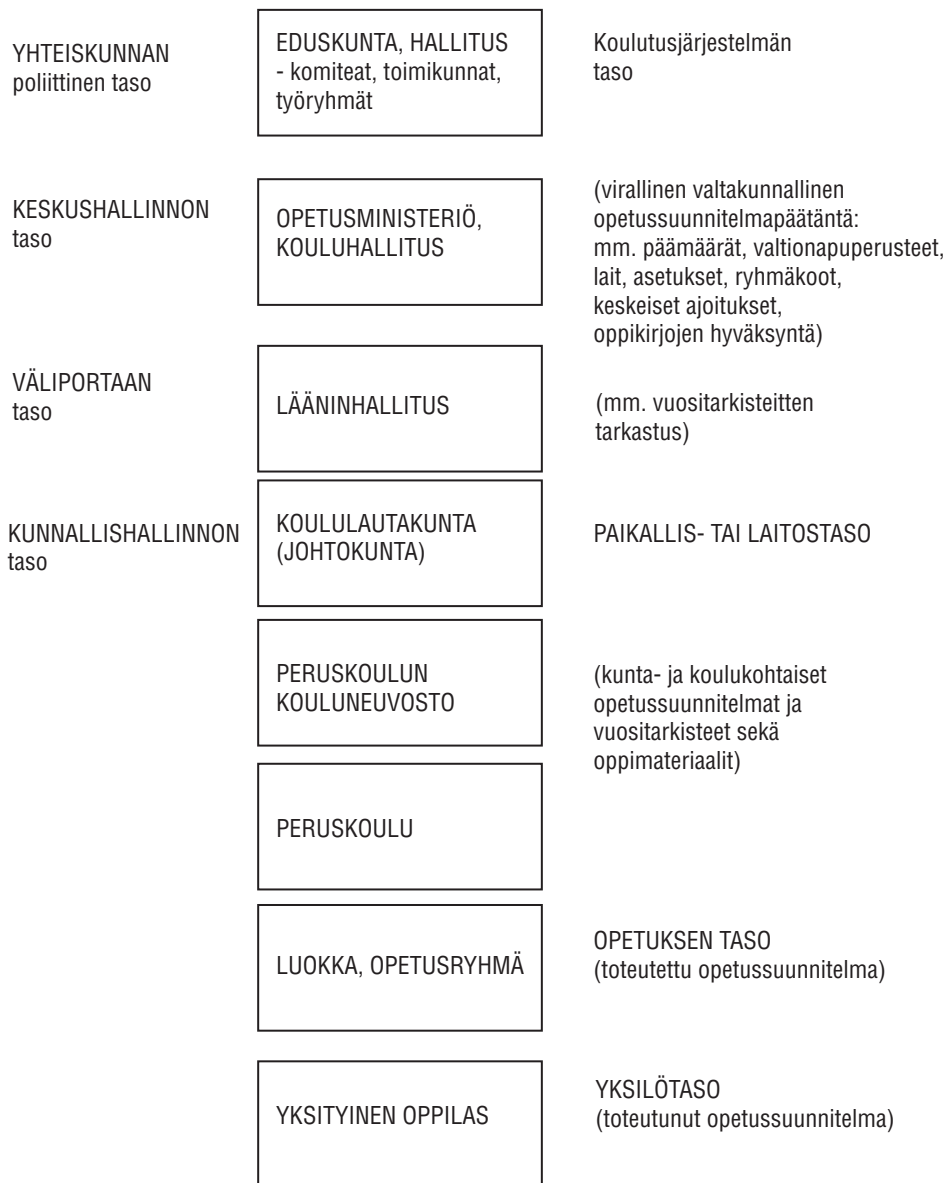
Tutkimusprosessissa tutustuin Peruskoulun opetussuunnitelman 1970 (POPS I ja POPS II) aikaisiin tutkimuksiin. Havaittiin, että käsitys opetussuunnitelmasta vaihtelee eri tutkimuksissa. Esimerkiksi Suortti (1981) linjaa opetussuunnitelman tarkoittamaan yleisimmillään tapaa nähdä maailma niistä ehdoista käsin, joilla elämme ja joista voimme välittää perinteemme kasvatuksen avulla tuleville sukupolville. Rinne (1984, 105) puolestaan näkee opetussuunnitelman konkreettisesti tarkoittavan intentioita, jotka ohjaavat ja kontrolloivat sisällöllisesti ja muodoiltaan oppilaiden ja opettajien ympäristönsä hahmottamista. Malinen (1985, 18) painottaa curriculum-ajatteluun nojaavassa opetussuunnitelmäkäsityksessä lapsen kokonaiskehityksen kuvaamista. Päätelen, että tutkimuksissa korostuvat opettajan kannalta ohjaavuus mutta myös väljyys.

## 4.2 Aloittelijan työni todellisuus koulutusyhteiskunnassa

Kuvaan aluksi suhdettani koulun päätöksentekojärjestelmään opettajan uran alkuvuosina. Jäljempänä tarkastelen opettajan positioitani suhteutettuna isoon ympyrään eli laajempaan yhteiskunnan verkostoon.

### **Opettajapositioni päätöksentekojärjestelmässä**

Aloittaessani suomalaisen yhteiskunnan päätöksentekojärjestelmä pohjautui keskitettyyn hallintomalliin Rinteen (1984, 54) luoman mallikuvion Peruskoulutusta koskevan päätöksenteon tasot Suomessa perusteella (kuvio 4). Opettajanurani alussa toimin kolmella koulutusjärjestelmän päätöksenteon tasolla eli yksityisen oppilaan oppimisvastuun tasolla opetussuunnitelmaa toteuttaessani, opetuksen tasolla ja laitos- eli koulutasolla opettajajäsenenä toimiessani kouluneuvostossa. Käytännössä opettajapositio merkitsi tuolloin päättämistä opetussuunnitelman toteutuksesta.



KUVIO 4. Peruskoulutusta koskevan päätöksenteon tasot Suomessa (Rinne 1984, 54)

Olin vastuussa yksityisen oppilaan oppimisesta ja kasvatuksesta sekä koulun tasolla tarvittaessa kaikkien oppilaiden oppimisesta ja kasvatuksesta. Kuvion 4 ylempänä oleviin tasoihin kosketukseni oli lähinnä muodollista, kouluille tulleiden ohjekirjelmien lukemista ja ohjeisiin vastaamista, lääninhallituksen koulutoimen tarkastajan vieraillessa aktiivisena opettajaosapuolena olemista sekä kunnallishallinnon tasolla koulutoimenjohtajan satunnaisia konsultointeja. Jännite opetussuunnitelman ohjaavuuden ja opettajan autonomisuu-

den välillä oli olemassa. Nuorena opettajana olin kuitenkin opettamisen intoa täynnä, en pohtinut syvällisemmin järjestelmän heikkouksia enkä asemaani päätöksentekojärjestelmässä<sup>10</sup>.

Vastuuni oppilaiden oppimisesta ja kasvatuksesta opetussuunnitelmaprosessissa huipentui oppilaisissa tapahtuneisiin muutoksiin. Opetussuunnitelman alimpia tasoja voidaan kuvata prosessin kolmen vaiheen välillä. Tällöin erotetaan se, mitä opetussuunnitelmasta välitetään oppilaille (delivered), mitä oppilaat oppivat koettuna (experienced) opetussuunnitelmasta, ja mitä oppilaat vastaanottavat (received) siitä. (Kosunen 1994, 89.) Opetussuunnitelma näyttää pienenevän tässä prosessissa jääpalan tavoin jättäen jäljelle oppilaille kertyneet tiedot, taidot ja valmiudet. Havainnollistan edellä esittämäni.

*Suunnittelin tammikuussa 1981 kirkonkylän koulun 6.-luokan oppilaille kansalaistaidon tunnin, jonka aiheina olivat järjestyssäännöt ja työrauha. Opetin tätä rauhalliseksi kokemaani luokkaa yhden viikkotunnin verran kansalaistaidossa. Yhdessä oppilaiden kanssa tarkastelimme opetussuunnitelmasta (POPS II, 1970) järjestyssääntöjä ja peruskouluasetuksen 97. pykälää, joissa oli tarkat ohjeet aiheeseen liittyen. Oma opetussuunnitelmani oli siis lähdeoteksena luokassa, jossa keskustelin oppilaiden kanssa toisten huomioimisesta ja omasta viihtyvyydestä.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 1981 pohjalta, 6. lk)

Oletin, että oppilaille kertyisi tietoa järjestyssääntöjen merkityksestä ja valmiuksia sekä taitoja toistensa huomioimiseen. Oppilaiden vastuulle jäi käsitellyn henkilökohtainen prosessointi.

Siirtymävaiheessa käytin opetuksen suunnittelussa erityisesti Peruskoulun opetussuunnitelman toista osaa (POPS II, 1970), poliittisesti koostettua komitean mietintöä, tiedostamatta, että olin toteuttamassa koulutuspoliittisia uudistuksia. Opettajankoulutuksen yhteiskunnalliseksi tavoitteeksi oli esitetty jo 1970-luvun alussa opettajan kyky analysoida yhteiskunnallista kehitystä ja tietoisuutta opettajan työn yhteiskuntapoliittisesta merkityksestä (Lahdes 1977). Omiin opintoihini kuului tuolloin yhteiskuntatieteen approbatur. Päiväkirjojen yhteiskunnallinen pohdintani vuodelta 1979 osoittaa, että laajempaan ja syvällisempään tietoisuuden kehittämiseen olisin tarvinnut enemmän aikaa.

Suhtautumiseni vastuullisesti opettajan työtä kohtaan johti intensiiviseen opetuksen suunnitteluun, jolloin samalla edistin koulutuspoliittisten tavoitteiden toteutumista opetussuunnitelman kautta. Suunnitteluaineiston perusteella tasapainoilin yksilöllisen eriyttämisen ja oppilaskeskeisyyden sekä toisaalta tietopainotteisuuden välillä pyrkiessäni toteuttamaan opetussuunnitelman tavoitteita. Välillä eriarvoisuuden vähentämisyrittämykset saattoivat

10 Keskitettyä kouluhallintoa kohtaan kohdistui pitkään jälkeenpäinkin kritiikkiä, toki sillä oli puolestapuhujansa. Kriittisimmillään ajateltuna keskitetty kouluhallinto saattoi tuhota peruskoululle asetetut ihanteet yhtäläisistä ja tasa-arvoisista koulutusmahdollisuuksista sekä monipuolisesta oppilaan persoonallisuuden kehittämisestä, jolloin olisi voitu vastata teollistuvan ja kansainvälistyvän yhteiskunnan vaatimuksiin. (Antikainen ym. 2006.)

tuntua ylivoimaiselta. Toisaalta tukiopetuksen kautta onnistuin edistämään oppilaiden yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoisuutta. Asemani luokanopettajana päätöksentekojärjestelmässä ilmeni myös oppikirjavalintaprosessissa. Sain parhaassa tapauksessa itse päättää oppikirjavalinnoista keskushallinnon tasolla hyväksytyistä kirjoista. Toimin siis koulutuspoliittisten tavoitteiden toteuttajana rajoitettujen oppikirjavalintojen puitteissa, jotka itsessään olivat opetussuunnitelman ja koulutuspoliittisten päämäärien mukaiset. Ennen tällainen valintakäytäntö saattoi nuoresta opettajasta olla pelkästään helpottava seikka tehtävien moninaisuudessa.

## **Tilanne koulutusyhteiskunnassa**

Työuraani aloittaessani vuonna 1979 Suomen presidenttinä hallitsi viimeisiä vuosia lapsuudestani saakka presidenttinä ollut Urho Kekkonen, jonka syntymäpäiviä juhlittiin UKK -kävelyllä. Pääministerinä oli Mauno Koivisto. Aloittaessani yhteiskunta oli suurten rakennemuutosten edessä. Kuulin maaseudulla puhuttavan peltojen paketoimisesta, kun samaan aikaan kaupungeissa väestömäärä lisääntyi maaseudun väestön muuttaessa teollisuuden työpaikkojen ja paremman elämän toivossa. Vaikea kansainvälinen taloustaantuma heijastui myös Suomeen aiheuttaen alueellista työttömyyttä. Ensimmäisessä työpaikassani Itä-Suomen suuressa kunnassa työllisyys näytti vuonna 1979 kuitenkin melko hyvältä. Kostamuksen rakennusprojekti rajan toisella puolella avitti myös monien oppilaitteni kotien toimeentuloa. Naisillekin riitti töitä. Yleisesti Suomessa 1970-luvun puolivälistä 1980-luvun puoliväliin asti vertailussa Euroopan hyvinvointivaltioiden työttömyyteen erityisesti naisten työttömyys kohosi kaikkein vähiten (Rinne & Salmi 1998, 70). Suomi eli moniin muihin maihin verrattuna kansainvälisestä taloustaantumasta heijastumisista huolimatta hyvinvoinnin kasvun aikaa.

Saatoin aistia yleistä intoa kehittää koulua eteenpäin, kun peruskoulukoikeilut olivat edenneet maanlaajuisesti loppuvaiheeseen. Hallituksen koulutuspoliittisen linjauksen mukaan suomalaista peruskoulua pyrittiin kehittämään edelleen. Mauno Koiviston II hallituksen hallitusohjelmaan oli kirjattu tavoitteeksi peruskoulun sisäinen kehittäminen muun muassa opetusryhmiä pienentämällä. Ohjelmassa pyrittiin myös parantamaan pienten koulujen toimintamahdollisuuksia. (Koiviston II hallituksen hallitusohjelma 26.5.1979.)

## **Opettaja aktiivisena kylätoimijana ja yhteistyön toteuttajana**

Ensimmäisenä työvuoteni kolmiopettajaisen kyläkoulun opettajana elin pienessä ympyrässä yhteistä arkea ja juhlaa. Toimin aktiivisesti monissa kylän tapahtumissa, ja tutustuin moniin kylän vieraanvaraisiin asukkaisiin. Tutustuin myös kylän suhteellisen vilkkaan kulttuurielämän perinteisiin. Kehittelin vapaa-aikana muiden opettajien kanssa uusia toimintamuotoja. Suuri

luokkahuoneeni koulussa toimi alkusyksyllä tilaisuuksien pitopaikkana. Katsojana yleisön joukossa ottamissani valokuvissa muun muassa koko kylän isänpäiväjuhlaan kokoontuneet pienimmät kyläläiset esittivät näytelmäänsä. Seurakuntakodin valmistuttua kyläkirkon viereen useita kulttuuritapahtumia pidettiin uusissa tiloissa. Kainuulaisella kyläyhteisöllä oli omat tapansa tehdä asioita, oma kulttuurinsa. Kulttuurilla ymmärrän pelkistetysti jonkin yhteisön tapaa tehdä asioita. Kyläyhteisöllä oli omat arvonsa ja uskomuksensa, jotka ohjasivat toimintaa.

Koululla oli oma toimintakulttuurinsa myös suhteessa koteihin. Vuorovaikeutus oppilaitteni kotien kanssa toimi siten, että muun muassa kävin useimpien kotona vapaa-ajallani. Vaikka opetusta ja kasvatusta ei suunniteltu intensiivisesti yhteistyössä, sain aloittelevana opettajana tukea sekä kollegoilta että vanhemmilta. Olin astunut koulun valmiiseen toimintakulttuuriin, johon sopeutumisen koin asemassani vuoden viransijaisena sekä välttämättömäksi että sitouttavaksi. Koin jälkepäinkin, että vuoden kestänyt viransijaisuus Kainuun eräässä hyväkuntoisessa, monia erityistiloja sisältävässä oppilasmäärältään suurehkossa kyläkoulussa oli hyvä alku ja kokemus.

Pois lähtiessäni kolmasluokkalainen Hely-oppilaani tiivistä hyväksi kokemiani oppilas ja opettaja -suhteita itse keksimässään runossa, jonka hän esitti kevätjuhlassa. Löysin runon valokuva-albumistani tutkimusprosessin aikana. Helyn kiitos opettamisesta, ”mentiin jo pitkälle kirjojen teitä”, herätti peittelemättä itsessäni ristiriitaisia tunteita. Runon perusteella voi ymmärtää ahtaasti, että opiskelu oli vain oppikirjojen käyttöä. Runossa kuitenkin tiivistyy Helyn, oppilaani, kokemukset. Oppilaan nimi on muutettu.

*Liisa-opettajalle*

*Opettajalle on runo tämä,  
ja sanat nämä.  
Tahdon tämän antaa muistoksi,  
jo kerittiin tulla tuttaviksi.  
Olisi kiva olla vielä yhdessä,  
mutta taidat olla jo pois lähdössä.  
Pian on kesäloma,  
tuo ihana ja soma.  
Kiitos, kun opetit meitä,  
mentiin jo pitkälle kirjojen teitä.  
Liisa-opettajalle toivoo onnea Hely.”*

(Hely-oppilaan runo 1980)

Katson, että kouluympäristö ei muodostu pelkästä fyysisestä ympäristöstä. Siihen sisältyvät sosiaaliset suhteet ja yhteisön kaikkien asukkaiden elämäntyylyt, uskomukset, ajatukset ja pyrkimykset. Lisäksi siihen sisältyy tapa, miten ihmiset tuntevat ympäristössään sekä tapa, jolla he vastaavat. Kaipuuta kollektiiviseen hyvään osoittavat viime aikoina erityiset kasvatushankkeet,

kuten Koko kylä kasvattaa -hanke<sup>11</sup>. Päätellen, että laajempi tuntemukseni kouluympäristön eli kyläyhteisön ihmisten uskomuksista, arvoista ja kulttuurista oli merkittävä tekijä, joka heijastui myös opetuksen suunnittelussa. Se auttoi suuntaamaan katsetta itsestä pois päin ja ymmärtämään, että koulu-yhteisö ei ollut erillinen muusta laajemmasta yhteisöstä.

## **Toinen työpaikkani isossa Kirkonkylän koulussa – kritiikkiä ja yhteistyön avoimuutta**

Itä-Suomen vuoden jälkeen muutin vuodeksi Etelä-Pohjanmaalle suureen Kirkonkylän kouluun, jossa ala-asteen lisäksi koulukeskuksen rakentaminen oli loppusuoralla. Vireässä eteläpohjalaiskunnassa oli pienteollisuutta ja palveluelinkeinoja, jotka työllistivät oppilaitteni vanhempia. Kukaan heistä ei ollut työtön. Yhteistyö vanhempien kanssa sujui melko kitkattomasti, vaikka nuori opettaja koki kriittisyyttä erityisesti vanhimpien huoltajien taholta. Pysin yhteistyössä avoimuuteen ja kutsuin vanhempia seuraamaan luokkatyöskentelyä. Monet heistä noudattivat kutsuani. Kirkonkylän suuri alkuopetuksen luokka eritasoisine oppilaineen oli haasteellinen myös myönteisessä mielessä. Kuitenkaan Koiviston II hallituksen hallitusohjelman pyrkimys pienentää opetusryhmien kokoja ei toteutunut käytännössä ainakaan tässä koulussa.

## **Kolmas työpaikka vakinaisessa virassa – vanhanaikaisen oppimisympäristön uudistamista ja oppimisen tukemista**

Kolmantena työvuoteni vuonna 1981 sain vakinaisen viran pienessä eteläpohjalaisessa maaseutukoulussa, jossa ulkonaiset puitteet olivat siihen aikaan nähden vanhanaikaiset työtä aloittaessani. Suomalainen peruskoulu uusine opetussuunnitelmineen oli ollut olemassa kymmenisen vuotta. Peruskoulun opetussuunnitelman 1970 piti vauhdittaa perusopetuksen yhtenäistä ja tavoitteellista kehittämistä kohti tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa. Olin astunut vuonna 1981 kuitenkin aivan toista puhuvan käytännön sisään.

Välillä hammasta purren sain uudistettua yhteistyössä työparini kanssa sitkeällä, tavoitteellisella toiminnalla oppimisympäristön kohti sen aikaista nykyaikaisempaa oppimisympäristöä. Jäin maalaamaan luokkaani kauppiaiden sponsorioimilla maaleilla ja ompelemaan verhoja monena iltana. Sain muun muassa vanhojen kaksinistuttavien pulpettien tilalle siihen aikaan näh-

11 Kasvatusyhteistyömalli on saanut mm. Euroopan perheiden liiton palkinnon maanosan parhaasta kasvatushankkeesta vuonna 1996. Laukaalaisen perheenäidin Anne Eskelisen ideasta syntynyt kasvatusmalli Yhdessä elämään on antanut rohkaisua merkittävästi valtakunnallisella ja kansainväliselläkin tasolla etsimään hyviä käytäntöjä edistämään yhteistyötä kasvattajien ja erityisesti lasten hyväksi. Lasten ja nuorten ongelmakäytökseen voidaan saada muutos kasvatusvastuun todesta ottamisen kautta periaatteella Koko kylä kasvattaa.

den modernit pulpetit, joita oli helppo liikutella työtapojen mukaan. Kollegani valmisti luokalleni kookkaan nukketeatterin, johon oppilaat maalasivat kuvioita. Keskusjohtoisen kulttuurin ilmentymänä koulutoimentarkastaja kävi vuonna 1982 tarkastamassa, valvomassa ja arvioimassa koulun opetuksen laatua yhden päivän ajan todeten havaintojensa perusteella: *"Kyllä täällä on työtä tehty. Oli tehokas tunti."* (Ote päiväkirjasta 1982)

Pienellä maaseutukoululla opettajana toimiessani Suomen pitkäaikainen presidentti Urho Kekkonen luopui sairautensa vuoksi tehtävistään. Uudeksi presidentiksi valittiin Mauno Koivisto vuonna 1982 ja pääministeriksi Kalevi Sorsa. Yhteiskunnassa työttömyys lisääntyi koko ajan alueellisten erojen ollessa suuret. Maaseutua pyrittiin kehittämään. Peruskoulun sisäistä kehittämistä pyrittiin jatkamaan uusien koululakien edellyttämällä tavalla. (Kalevi Sorsan IV hallituksen hallitusohjelma 11.5.1983.) Peruskoululaila 476/1983 säädettiin muun muassa oppilasta koskevat tavoitteet, yhteistyö kodin ja koulun välillä, koulun johtokunnan toiminta ja asema sekä koulun kalusteiden ajanmukaistaminen.

Miten hallitusohjelman mukaisten tavoitteiden toteuttaminen näkyi kyläkoulun opettajan näkökulmasta? Päätelen maaseudun pikkukylän raitista tuolloin ottamistani valokuvista, että raitille saatiin katuvalot, mutta muutoin kylää ei nähtävämmiin kehitetty suunnitelmallisesti hallitusohjelman tavoitteiden mukaisesti. Tuolloin maa- ja metsätalous sekä turkistarhaus turvasivat pienen maalaiskylän koulun lasten ja kotiväen toimeentulon ja hyvinvoinnin. Tein kollegani kanssa monin tavoin yhteistyötä kyläläisten kanssa, muun muassa järjestimme useita yhteisiä juhlia. Koulu oli kylässä tärkeä, mutta sen kehittäminen oli kuitenkin kiinni aktiivisista opettajista. Tuolloin lasten hyvinvointi näkyi yleisesti vähäisinä poissaoloina ja tuntui myönteisyytenä koulunkäyntiä kohtaan. Joukossa oli kuitenkin eräs Panu-poika, jolle opettamani englannin kieli tuotti vaikeuksia. Halusin tukea Panun oppimista. Keskustelin usein hänen opettajansa, kollegani, kanssa pojan vaikeuksista. Tältä pohjalta syntyi Oppilaantuntemustutkimani vuodelta 1984, josta seuraavassa ote. Oteessa oppilaiden nimet on muutettu.

*8.3.1984. Välitunnilla oppilaat sopivat keskenään hyvin ja pelasivat yhdessä. Panusta oli hauskaa, kun Jyri pelasi lyhyellä mailan tyngällä. Seuraavalla välitunnilla kollegani pelasi oppilaitten kanssa. Pienestä sanailusta kollegani huomautti pojille. Englannin tunnilla sanakokeista Panu sai 6 1/2. Uusinta-alaraja on 6. Panu oli tehnyt kotitehtävänsä. Huomasin hänen usein keskeyttävän tehtäviensä tekemisen ja seuraavan muun luokan oppimistilannetta. MITEN SAADA PANU KESKITTYMÄÄN TEHTÄVIINSÄ? MITEN SAADA HÄNET PANEUTUMAAN KOTILÄKSYIHINSÄ? MITEN SAADA HÄNET MUISTAMAAN LUKEMAANSA? Suullisessa läksyjen kuulustelussa hän viittaili, mutta hän vastaili usein väärin. Vaikutti siltä, ettei hän ollut paneutunut huolella englannin läksyyn.*

(Ote pienoistutkimasta 1984)



Kevään aikana Panussa tapahtui edistymistä. Valokuvissa englannin tunnilla muiden oppilaiden keskittyessä tehtäviinsä Panu oli kääntyneenä tehtäväkirjansa takaa kiinnostuneena kuvaajaan päin. Olin kuvaaja. Välituntivalokuvissa sen sijaan Panu näyttäytyi aktiivisena pelaajana tai mukana leikkijänä. Tii-viin yhteistyön, tuen ja Panun itsensä ottaman vastuun avulla kevään aikana tapahtui edistymistä myös englannin oppimisessa. Panulle annettiin riittävästi aikaa ottaa oma vastuu oppimisestaan. Koin tuolloin, että oppilaantuntemukseni koheni yhden oppilaan oppimisvaikeuksiin paneutumisen kautta. Yhteistyössä auttoivat kollegani lisäksi myös Panun vanhemmat.

### 4.3 Epävarmuudesta aloittelevan opettajuuteni intoon

Ammatillisen kasvun esikuva oli minulle, aloittelevalle opettajalle, lentotaitojaan harjoitteleva lokki Joonatan Livingston. Kirjassa Joonatan halusi opetella syvällisemmin lentotaitoa. Eräällä tapaa rajojeni rikkominen sekä pyrkimykseni henkiseen ja ammatilliseen kasvuun juontuvat nimenomaan tämän kirjan lukukokemuksesta. Luin kirjan useampaan kertaan 1970–1980-luvuilla. Bachin kirjassa lokin lentotaidon harjoittamista siivitti yksinäisyys, yksin tekeminen. Koen samaistuneeni tähän esikuvalliseen taustaan ainakin opetuksen suunnittelun tasolla.

Luokanopettajan kasvuni alkoi viransijaisena vuonna 1979 itäsuomalaisessa koulukontekstissa, jossa suunnittelin opetusta pääosin yksin. Uskoin tuolloin, että päivittäisessä koulutyössä selviytymistä helpottaisi tarkka oppituntien valmistelu koulutuksessa saamillani taidoilla. Istuin luokassani pitkään iltapäivisin valmistellen materiaalia toisinaan opetussuunnitelma (POPS II) ja oppikirjoja pöydälläni.

Ensimmäisen työvuoden aikana suunnitellessani kirjasin tuntisuunnitelmiin yksityiskohtaisesti opettajan puhe- ja toimintaosuuksia. Pysin suunnittelulla ennakoivasti välttämään ongelmia, jotka olisivat saattaneet nuoren opettaja-minäni noloon tilanteeseen. Alussa suunnittelun syinä olivat epävarmuus oppisisältöjen hallinnasta ja vuorovaikutuksellisten prosessien ohjaamisen tarve. Tarkasta suunnittelusta huolimatta koin toisinaan epäonnistumisia. Eräällä tavalla koin epäonnistumiset myös henkilökohtaisiksi tappioiksi. Tarkka suunnittelu johti myös siihen, että opetustilanteissa aluksi pyrin pitäytymään suunnitelmissani, jolloin ne rajoittivat luokkatyöskentelyä.

Suunnitteluprosessissa tuntisuunnitelmiin pitäytymisen vastapainona vähitellen pystyin ottamaan huomioon enenevästi oppilaita. Aloittaessani olin kiinnittänyt päähuomioni itseeni ja opettamiseeni. Koin kuitenkin, että oppilaiden oli helppo lähestyä minua, sillä en ollut rutinoitunut enkä käyttäytynyt etäisesti vaan pikemminkin pyrin läheisyyteen ja kuuntelemaan oppilaita. Koulutukseni oli tarjonnut riittävät eväät oppilaan tuntemuksen kehittämiseen. Korvasin aluksi puutteellisiksi kokemiani taitoja niillä taidoilla, joissa koin olevani vahvimmillani eli erikoistumisaineiden suullisessa esityksessä ja

äidinkielessä. Suunnittelin eri oppiaineiden yhteydessä ilmaisutaitoja korostavia tunteja, mikä puolestaan aktivoi oppilaita. Erityisesti historian tunneilla maaseutukoulun yläluokkalaisten kanssa monet aiheet tulivat dramatisoiden elävimmiksi.

*Perjantaina, 1.3.1980. Olin antanut oppilaiden kotitehtäväksi historian Suuren Pohjan sodan jaksottamisen dramatisoimista varten kuuteen osaan. Luokassa oppilaat muodostavat kuusi ryhmää, jolloin joka ryhmä saa jakson mukaisen tehtävään. Ryhmät saavat valmistautumisajan, jonka jälkeen joka ryhmä esittää näytelmänsä vuorollaan. Lopuksi esityksiä arvioidaan kriittisesti mutta myönteisesti.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 1980 pohjalta, 5.–6. lk)

Korostin suunnitteluaineiston perusteella koulutuksen painottamaa tavoitteellisuutta. Siirtymävaiheen tuntisuunnitelmissa yleisesti tiedolliset tavoitteet ovat korostuneet selkeämmin kuin muut tavoitteet. Tämä käy yksin opetussuunnitelman korostusten kanssa. Peruskoulun opetussuunnitelma (POPS I 1970) korosti oppilaan kokonaispersoonallisuuden monipuolista kehittämistä oppiaineperustaisen tavoiteasettelun sijasta, mutta toisaalta opetussuunnitelma (POPS II 1970) ohjasi oppiaineperusteisiin tavoitteiden asetteluihin. Huolimatta tiedollisten tavoitteiden korostumisesta pyrin monipuoliseen opetukseen ja oppilaiden kokonaisvaltaiseen kehittämiseen niin, että monet aistit olisivat olleet käytössä eikä oppiminen olisi ollut vain paikalla istumista.

Ensimmäisenä työvuotena itäsuomalaiseen koulukontekstiin liittyi vilkas vuorovaikutus ja toiminta kyläyhteisössä. Tämä ympäristö loi luokanopettajuuttani ja opettajakokemuksiani, muovasi omaa opettajaksi kasvun lähtökohtaa. Koin oppilaani mukaviksi ja aidoiksi sekä opetustyöhöni positiivisesti suhtautuviksi. Vastavuoroisesti myös minä muovasinkin heitä ja muitakin kyläyhteisön jäseniä. Sain vuorovaikutuksessa ammatillista itseluottamusta, sillä koin voivani olla omana epävarmanakin itsenäni hyväksytyt opettaja. Tarvitsin ja sain tukea toisilta ihmisiltä, mutta suoriuduin opettajan työstä kuitenkin autonomisesti tiiviin suunnittelun avulla. Tuen ja itsenäisen selviytymisen välinen yhteys ei ollut kuitenkaan täysin ongelmaton. Miten koin toisten ihmisten antaman tuen? Otettiinko minut kollegiaalisella tasolla vastaan tasavertaisena työntekijänä? Kirjoitin päiväkirjaani asemastani opettajana ja kehittymismahdollisuuksistani.

*Mistä tuo ajattelu johtuu, että en koe itseäni niin kehittyneeksi kuin he ovat? Millainen työtoveri olen? Millaisia työtovereita he ovat? Miksi työtoverini tokaisi kouluneuvoston kokouksessa niin vihaisena, että olemme kolme täysin itsenäistä, eri ihmistä? Olen ajatellut tänään suhteellisen paljon opettajana olemistani. Pidän itseäni pystyvänä, muuntumiskykyisenä ja ihmisten kanssa toimeen tulevana. Saisin tietää ja taitaa enemmän (kaikilta alueilta –matem., liikunta, käsityöt), mutta uskon voivani kehittyä niissä. Lasten kehittämisessä ja kasvattamisessa kärsivällisyydellä saavutan hyvän lopputuloksen.*

(Ote päiväkirjasta 1979–1980)

Koulun opettajayhteisössä oli monia erottavia tekijöitä, joista ikä, kokeneisuus ja asema olivat merkittävimmät. Eroista huolimatta koin kollegiaalisen keskinäisen tuen merkittävänä tekijänä arjen koulutyössä selviytymiseen. Kokemattomana opettajana intoni opettamiseen ja oppimiseen oli voimakas. Koska kokeneempien kollegojen luokkien ovet olivat kiinni kuten omanikin, en saanut apua jäljentämällä heidän opetustyyliään. Muistan kylläkin käyneeni ihailemassa oppilaiden tekemiä töitä heidän luokkiensa seinillä. Tämän vuoksi päättelen, että opettamiseen kytkeytynyt tietoni perustui koulutuksen aikaisiin ja sitä varhempisiin koulukokemuksiin. Motivaationi uusien asioiden oppimiseen kasvoi lukuvuoden aikana. Persoonallisen, kokemuksellisen käyttötiedon luominen ensimmäisen lukuvuoden päättyessä oli alullaan.

## Tavoitteita, rajoitteita ja haasteissa kasvamista

Pyrin tavoitteisesti kehittämään taitojani monipuolisesti ja kehittymään myös ihmisenä, sillä tiedostin opettajaurani alkuvaiheista lähtien kehittymistarpeeni. Tavoitteista itseni kehittämistä osoittaa seuraava ote päiväkirjasta, jossa olen pohtinut toisena työvuoteni Kirkonkylän koulun luokanopettajana elämistä.

*Tavoitelistani sisältö:*

1. Hyvä kunto
2. Iloinen mieli
3. Ystäväystyminen tai tutustuminen
4. Hyvä terveys
5. En pidä turhaa kiirettä
6. Monipuolinen itseni kehittäminen

*Olen pohtinut ajan käyttööni ja työtäni, jonka teen niin hyvin kuin osaan ja voin. Ajankäyttöäni hahmottaakseni piirrän ympyrädiagrammin, jonka erisuuruiset sektorit ovat ajankäyttöä ajatellen paljon puhuvia: oppilaiden opetus 6 h, suunnittelu ja valmistelu 2h, suhteet koteihin 1h, yhteistyö muiden opettajien kanssa 1h + suhteet ympäristöön, muihin paikkakuntalaisiin”.*

(Ote päiväkirjasta 4.9.1980)

Peruskoulun toiminnan tuli rakentua paljolti koulussa työskentelevien luottavaisen yhteistyön varaan. Opetussuunnitelma painotti yhteistyön suurta merkitystä. Opettajien kesken vallitsevalla hyvällä yhteistoiminnalla nähtiin olevan esimerkinomainen vaikutus, joka ohjaisi muutakin koulussa tapahtuvaa toimintaa samaan suuntaan. (POPS I 1970, 218.)

Toisessa työpaikassani vuosina 1980–1981 Kirkonkylän isossa koulussa ja oppilasmäärältään suuressa luokassa tein satunnaisesti yhteistyötä rinnakkaisluokkien opettajien kanssa. Yhteistyö ei ulottunut edelleenkään opetuksen ja kasvatuksen suunnitteluun. Tuolloin en tiedostanut vähemmän kokenempana opettajana tarvitsevani aikaa ja kollegojeni tukea ammatillisessa

kehittymisessäni. Riittämättömäksi kokemani kollegiaalinen yhteistyö saattoi olla opettajan kasvuani rajoittanut tekijä. Asemani väliaikaisena viranhaltijana oli tulevaisuuden kannalta epäselvä: jatkanko samassa työpaikassa vai siirrynkö muualle. Opettajien keskinäinen vuorovaikutus oli vilkkaampaa kuitenkin vapaa-aikana. Kävimme toistemme sekä muidenkin koulujen opettajien luona, ja harrastimme yhdessä liikuntaa monena talvi-iltana.

Yksityisyydessäni alkuvaiheista lähtien kokemusteni myötä olen arvioinut toisinaan hyvinkin kriittisesti omia opetuskäytäntöjäni tuntisuunnitelma-aineiston perusteella. Tämän pohjalta olen pyrkinyt kehittämään ja muuttamaan toimintatapoja. Etenkin alkuvaiheessa toimintatapojen kehittämisen ja muuttamisen innostus on korostunut. Reflektointien avulla olen voinut tarkistaa sekä muuttaa käytäntöjäni ja toimintaani. Päätelen opetussuunnitelmasta muodostuneen henkilökohtaisesti merkityksellinen opetuksen ja kasvatuksen kehittämisen väline, johon peilasin opettamistani.

*Marraskuun 3. päivänä 1980 mietin liiallisen vapauden ja jäykkyyden asiaa opetuksessa ja kasvatuksessa. Päädyn seuraavanlaiseen ajatteluun: "Pitäisi muuttua tehokkuudeksi, joka on iloa, osaamista, oppimista ja opettamista niin, että oppiminen olisi todellista".*

(Tutkijan laatima episodi reflektion pohjalta tuntisuunnitelmavihkossa 1980)

Koin kokeilunhaluisena nuorena opettajana haasteiksi suuren luokkakoon sekä muutamat kriittiset huoltajat. Heidän kriittisyytensä lisäsi kuitenkin reflektiotaitojani pohtiessani ratkaisuja. Ongelmiin oli löydyttävä ratkaisut käytettävissä olevista resursseista. Suunnitteluaineiston perusteella vastasin haasteisiin opetusta eriyttämällä ja vuorovaikutuksen avoimuudella. Kävin myös jokaisen oppilaan kotona, mikä auttoi osaltaan ymmärtämään oppilaitani yksilöinä heidän taustoistaan käsin. Näistä käynneistä muistoina ovat huoltajien lahjoittamat valokuvat<sup>12</sup>. Kuvassa istun iloisesti hymyilevän oppilaani kanssa vierekkäin hänen pöydällä olevan syntymäpäiväkakkunsa takana keittiössä syyskuussa 1980. Toisessa kuvassa istun olohuoneen sohvalla katselemassa valokuvia oppilaani ja hänen äitinsä kanssa talvella 1981. Vanhemmat ottivat lapsensa nuoren opettajan poikkeuksetta vieraanvaraisesti ja lämpimästi vastaan. Käyntien yhteydessä jotkut vanhemmat uskoivat minulle asioita, joita kuuntelin. Erään kotikäynnin yhteydessä muistan järkyttyneeni huoltajan avomielisestä perheen ongelmien tilityksestä. Kaipasin neuvoja ja tukea tunteilleni kokeneemmilta kollegoilta.

Peruskoulun opetussuunnitelma I 1970 (POPS I 1970, 250) painotti koulun vastuuta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä olennaisena osana koulun toimintaa. Yhteistyölle tuli varata aikaa, jolloin koulusta ei muodostuisi pelkästään hallinnollista laitosta vaan ympäröivään yhteiskuntaan elimelli-

---

12 Valokuvat merkitsevät tiettyä muistoa joltakin ajalta, muistoa, jonka ympärille tarinani rakentuu. Samalla tavalla kuin valokuvan ottajat pitivät tärkeinä näitä lastensa vuoksi tapahtuneita kotivierailuja, näen valokuvat merkittävänä tietyllä tavalla tärkeistä tapahtumista, käynneistä oppilaitteni kotona. (Ks. Clandinin & Connelly 1994, 420.)

sesti kuuluva ja sen kanssa yhteistyössä toimiva elin. Opetussuunnitelmassa korostettiin kotien viimekätistä kasvatusvastuuta, mutta painotettiin molemminpuolista tuntemusta ja ennakkoluulotonta yhteydenottoa tarvittaessa. Kodin tuli olla riittävästi selvillä koulun tavoitteista ja työtavoista, koulun puolestaan kotien toivomuksista ja oppilaan olosuhteista. (POPS I 1970, 255.) Sen sijaan koulutuksessani ei tuotu esille lainkaan koulun ja kotien vuorovaikutukseen liittyviä asioita, mitä kritikoin pro seminaari -tutkielmassani koulun ja kotien yhteistyöstä. Molemminpuolinen huolien kuunteleminen on tiettyyn rajaan asti tärkeää, mutta koen opettajan tehtäväksi ratkaista, missä määrin hän voi toimia terapeuttina.

## **Ammatillisen epävarmuuden pois liukenemista**

Kolmannessa työpaikassani pienellä maaseutukoululla toimin opettajana neljän vuoden ajan, jolloin iloitsin saatuani vakinaisen viran. Vakainainen virka merkitsi enemmän liikkumavapautta. Se auttoi huomioimaan asioita ja suunnittelemaan opetusta pidemmällä aikavälillä. Pienellä koululla alussa koin haasteiksi koko koulun englannin opetuksen sekä yhdysluokkaopetuksen, johon en ollut kouluttautunut. Koin kahden luokan opetuksen saman oppitunnin aikana hajottavan aktiivisuuttani, mutta tartuin haasteeseen. Opetussuunnitelmassa otettiin tuolloin kantaa pienten koulujen toimintaedellytyksiin. Sen mukaan opetus ja koulun toiminta tuli järjestää niin, etteivät pienten koulujen oppilaat ole eriarvoisessa asemassa toisenkokoisista kouluista tuleviin. Painotus koski erityisesti pienten koulujen tiedollisen kasvatuksen tavoitteiden huomioimista. (POPS I 1970, 225.)

Panin merkille vuosien aikana, että maaseudun pikkukoulussa koulunjohtaja pyrki myönteisen ilmapiirin luomiseen keskustellen ja kuunnellen. Koin merkittäviksi oppimistilaisuuksiksi yhteistyön sekä päivittäiset keskustelut opetukseen ja kasvatukseen liittyen työparini kanssa. Kuljin tuolloin kollegani kanssa samalla autolla keskustasta kyläkouluun. Automatkoilla oli hyvää aikaa keskusteluihin ja tuntojen purkuun. Vaikutuin kollegiaalisen vuorovaikutuksen avoimuudesta.

*31.1.1984 keskustelin kollegani kanssa oppilaista koulun päätyttyä. Hän oli samaa mieltä, että oppilaat tarvitsevat ymmärtämystä, mutta joillekin on oltava myös luja. Totesimme molemmat, ettei oppilaiden kanssa ole ollut kaiken kaikkiaan suuria ongelmia. He ovat myönteisiä ja innostuneita. Kollegani arveli joidenkin oppilaiden kiihkon (esimerkiksi jalkapallopeleissä) johtuvan murrosta.*

(Ote pienoistutkielmasta 1984)

Koin samalla tavalla läsnäoloa vuorovaikutuksessa kouluympäristön ihmisten kanssa heitä tavatessani. Positiivinen läsnäolon työvire heijastui koulupäivien aikana myös koulun oppilaisa. Kuuntelimme oppilaita. Kollegani leikki välituntisin oppilaiden kanssa päivittäin. Deweyn (1938, 38) mukaisesti ajatellen jokaisella kokemuksella on yksilöä eteenpäin vievä luonne, mikä tässä kontekstissa näytti rakentavan positiivisia tulevaisuuden kokemuksia. Kuitenkin huolimatta runsaasta yhteistyöstä työparini ja oppilaidenkin kanssa koulun yhteisten toimintojen suunnittelun osalta kaksiopettajaisella koululla, vastuu oman luokan hoidosta näkyy yksin suunnittelemisen tasolla.

Opiskelin tuolloin vapaa-ajallani musiikkia intensiivisesti pianon hankittuani. Musiikki oli eräs koko koulun yhteenkuuluvuutta lisäävä asia. Musiikkitaitojen lisääntymiseen vaikutti myös soittotaitoinen ja musikaalinen kollega, joka toimi toisinaan kanttorin viransijaisena. Koin, että musiikin systemaattinen itseopiskelu sekä erilaiset kurssit edistivät soittotaitoani. Musiikin taitojen edistyminen ilmenee tuntisuunnitelmissa musiikin opetuksen lisääntymisenä, monipuolistumisena ja systemaattisuutena.

Päätelen, että koulutuksessa hankkimani tieto ei jäänyt vain taka-alalle, vaan kokemusten lisääntyessä relevantti formaali tieto yhdistyi suunnittelutyön myötä lisääntyvään persoonalliseen käyttötietoon työvuosien karttuesa. Pystyin lopulta tarvittaessa myös joustamaan suunnitelmistani. Opettajan elämäkulun alussa ennen vaivaama ajoittainen hallitsemattomuuden ja epävarmuuden tunne sulsi pois vähitellen saadessani onnistumisen kokemuksia ja myönteistä palautetta oppilaiden oppimisesta. Kuuden vuoden siirtymäkauden loppupuolella en enää tarkkaillut pelkästään omia reaktioitani, vaan keskityin aikaisempaa enemmän oppilaiden reaktioihin. Uskoni koulutyössä selviytymiseen voimistui.

Tschannen-Moran ja Hoyn (2007, 944–956) tutkimuksissa noviisiopettajalla oli jonkin verran heikompi minäpystyvyyssusko kuin kokeneemilla opettajilla. Erot liittyivät opetusstrategisiin uskomuksiin ja luokassa käyttäytymissuskomuksiin. Bandura (1977) kehitti teorian minäpystyvyyteen liittyvistä uskomuksista, joilla hän tarkoitti ihmisen kykyä organisoida ja toteuttaa toimintaansa. Korthagen (2004, 83) puhuu opettajan itsekäsityksestä, jonka tasapaino vaikuttaa suotuisaan ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Negatiivinen itsekäsitys estää ajattelemisen itsestä eri tavalla, mutta myös epärealistisen positiivinen on ongelmallinen. Korthagen (2004, 94) painottaa opettajaksi tulemisessa kokonaisvaltaista persoonan eri muutostasojen tasapainoa. Muutostasot ovat: kutsumus, identiteetti, uskomukset, kyvykkyys, käyttäytyminen ja vuorovaikutus ympäristön kanssa.

Haasteissa onnistumisesta huolimatta turhautumisen tunteista johtuen kuudennen työvuoteni aikana aloin pohtia tulevaisuutta ja uusia, vaativampia haasteita.

## 4.4 Tarinan koonti

*Olisiko opetussuunnitelma päättymätön tarina, jossa sekä tarinan kertojalla että kuuntelijalla on oma roolinsa?*

(mukaillen Pinaría ja Reynoldsia 1992, 7)

Nyt kootessani tarinaa aikaa opettajan urani alkuvuosista on kulunut enimmillään yli 30 vuotta. Aloittelevana opettajana toimin tuolloin kuuden ensimmäisen työvuoden aikana suomalaisen yhteiskunnan kolmessa erilaisessa peruskoulussa vuorovaikutuksessa näiden koulujen oppilaiden, opettajien ja yhteisöön kuuluvien muidenkin ihmisten kanssa. Ajallinen etäisyys toimii tulkintani lähtökohtana. Tarinaa kirjoittaessani minulla oli käytössä tutkimusaineistona tuolle ajalle tyypillinen oppitunti oppitunnilta etenevä suunnitelma-aineisto. Saatoin käydä dialogia suunnitteluaineiston, pienoistutkielmien ja valokuvien kanssa, analysoida ja tulkita tapahtumia, jolloin merkitykset tulivat esiin. On tärkeää pohtia, mitä opin kertomalla tarinan.

Tarinassani tapahtumat sijoittuvat 1980-luvun alkupuoliskoon, jolloin suomalaisessa yhteiskunnassa ensimmäistä peruskoulun opetussuunnitelmaa (POPS I ja POPS II 1970) oli toteutettu yleisesti enimmillään vuosikymmenen ajan, ja olin kouluttautunut sen toteuttamiseen käytännössä (vrt. Null 2007, 43). Tarinassa ilmenee opetussuunnitelman monivivahteinen käsitykseni ja osin ristiriitainen suhteeni siihen. Opetussuunnitelman tulkintaprosessiin kytkeytyi tulkitsijan omien sisäisten tekijöiden lisäksi ulkoisia tekijöitä.

Päätelen opetussuunnitelman olleen itselleni tarvittaessa matka- ja keskustelukumppani, joka on mahdollistanut persoonallisen tulkintani paikallisiin olosuhteisiin sovellettuna, ja jota tutkin tuolloin työvuosien aikana erilaisella intensiteetillä. Se on ohjannut aloittelijan didaktista toimintaani. Aloittaessani se oli epävarman, nuoren opettajan tukena. Myöhemmin käytin sitä enemmän ideoiden lähteenä. Käytin opetussuunnitelmaa ensisijaisesti opetuksen suunnittelun apuvälineenä ja ideoiden lähteenä, mihin lähtökohtaisesti se oli tarkoitettukin (Peruskoulun opetussuunnitelma I 1970, 60; vrt. Kosunen 1994, 102–190; Shkedi 2009, 833). Suunnittelun tason tulisi lähteä käytännöstä eikä auktoriteeteista (Koort 1975, 167–168).

Siitä huolimatta, että suunnittelin opetussuunnitelman pohjalta, ensimmäisten kuuden vuoden aikana opetussuunnitelmatekstin systemaattinen ja tietoinen ymmärtämisen strategiani oli rajoittunut kuten opetuksen laajempien yhteyksien tiedostaminenkin. Gadamerilaisittain ajateltuna tulkitsin opetussuunnitelmaa omasta horisontistani. Ymmärrän tämän vuoksi käsityksiäni sen väljästä tulkinnastani. Kuitenkin tuore koulutus, jatkuva tutkiva otteeni ja lisääntyvä kokemukseni sen käytännössä toimimisesta lisäsivät vähitellen ymmärrystäni opetussuunnitelmasta ja vaikuttivat ensimmäisten vuosien aikana opetussuunnitelmätietouteeni ja suunnitteluuni.

Ymmärrän, että opetussuunnitelma on määrittänyt ja normittanut opettajan käyttäytymistäni ja asemaani tuolloisessa elämässäni, vaikka opetussuun-

nitelman tulkintani muuttui kuuden työvuoden loppua kohden väljemmäksi ja persoonallisemmaksi. Osin ristiriitaisenakin se vaikutti opetuksen ja kasvatuksen kehittämisen välineenä pyrkiessäni päivittäin päämääriini. Koortin (1975, 170) mukaan opetussuunnitelmaan pohjautuva opettajan toiminta rajoittaa kasvatustoimenpiteitä, kangistaa kaavoihin eikä ota kasvattien erilaisia tarpeita huomioon. Aloittelijalle sen tarjoama tuki oli kuitenkin välttämätön vähitellen oppilaiden tarpeiden huomioonottamiseen heräämisessä.

Tarinassa aloittelevana opettajana siirryin koulutuksesta työelämässä toimijaksi aikana, jolloin suomalaisessa yhteiskunnassa elettiin monenlaisessa muutosprosessissa. Toisaalta oli havahduttu ja tunnustettu muutosten ja innovaatioiden epäonnistuminen (Sahlberg 1998, 77). Näinä vuosina käynnistettiin muutosvalmistelut alati paisuneessa, keskitetyssä hallintojärjestelmässä, jossa oma päätöksentekoni ulottui opetussuunnitelman toteuttamisen tasolle. Yhteiskunnan tila rakennemuutosprosessissa näyttäytyi työuraani aloittaessani kansainvälisen taloustilanteen taustaa vasten epävarmalta. Alueelliset työttömyyserot eivät koskettaneet kuitenkaan niitä työpaikkakuntia, joissa toimin tuolloin aloittelevana opettajana. Oppilaiden ja heidän kotien sa hyvinvointi näyttäytyi suhteellisen tasokkaana, mikä helpotti aloittelevan opettajan toimintaani. Sen sijaan alueelliset erot ilmenivät vuorollaan koulujen eriarvoisissa toimintaympäristöissä, vaikka koulutuspoliittiset tavoitteet liittyivät peruskoulun ja sen sisällölliseen kehittämiseen.

Kertoessani toin esille opetussuunnitelman toteutumista rajoittaneita ulkoisia tekijöitä. Toimin varustetasoltaan eriarvoisissa oppimisympäristöissä. Opetin kuuden vuoden aikana sekä ajanmukaisessa että tuohon aikaan nähdyn vanhanaikaisessa koulussa, jonka muuttamiseen ajanmukaiseksi tähtäsin aktiivisesti, jotta opetussuunnitelman mukaiset toimintaedellytykset toteutuisivat. Yksi kouluista oli rakennusprosessissa. Nämä ympäristöt vaikuttivat käyttäytymiseeni, ja minä vaikutin ympäristöön (ks. Korthagen 2004, 80). Tässä mielessä opetussuunnitelma voidaan nähdä koulun ja yhteiskunnan kehittämisen välikappaleena, jolloin toimin koulutuspoliittisten tavoitteiden edistäjänä.

Tuolloin en tiedostanut opetussuunnitelman laajempia merkityksiä, esimerkiksi koulutuspolitiikan ja poliittisen valtapolitiikan kytköksiä. Tarinassani toteutin opetussuunnitelmaa aloittelevan opettajan innolla pohtimatta sitä päätöksenteon näkökulmasta. Opetussuunnitelman toteuttajana teoreettinen tietämykseni ei ollut siitä päättävien tavoin laaja. Minulle riitti sen hahmottaminen käytäntöä palvelevaksi, jolloin suhteeni sen teoreettiseen ymmärtämiseen ei välttämättä ollut kriittinen (vrt. Atjonen 2004, 24). Oletin tutkimuksen alussa, että opettajan työ olisi ymmärrettävissä laajemmin yhteiskunnallisena sekä laajempaan kasvatustavustuuna. Tarinassa laajemman vastuun tiedostamiseni kokemusten puuttuessa oli rajoittunut.

Aloittelevan opettajan kohdalla yhteiskunnallisen vastuun kokemus voi olla riittämätön ymmärtämään oppilaiden tai jopa kotien olevan riippuvaisia opettajasta (Freiman-Nemser 2012, 12). Nuori opettaja kokemusten puuttuessa tarvitseekin ohjausta ja tukea, jotta hänen selviytymisensä ei ole pelkästään



omien sisäisten voimavarojen varassa (Airosmaa 2012, 15). Tarinassani aloittelevana opettajana sain riittävästi tukea. Kuitenkin kollegiaalinen ohjaus oli riittämätöntä. Sen sijaan tavoitteellinen toimintani pyrkiä tekemään työ hyvin auttoi selviytymiskokemuksissani muiden voimavarojen lisäksi.

Opetussuunnitelmallinen tuki ja normi kietoutuivat yhteen tarinassani. Opetussuunnitelmaa pelkästään ohjeena toteuttaessani tarinastani olisi välittynyt yksipuolisesti tekninen ja rationaalinen toteuttaja-minä, jolloin Olsonin (2000) esittämä putkijohto-metafora olisi luonut opetussuunnitelma- ja kasvutarinani todellisuuden. Toimintani olisi näyttäytynyt mekaanisena. Tarinassa nuori opettaja-minä oli se, joka teki valinnat ja ratkaisut. Olin aktiivinen toimija vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa tukenani opetussuunnitelma Korthagenin (2004, 79) tiivistämällä tavalla.

Opetustyöni suunnittelussa välittyi tavoitetietoisuuteni. Opettajien tavoitetietoisuus sinänsä ja tavoitteiden reflektointi johtavat keskimääräistä rikkaampaan opetukseen (Korkeakoski, 1997). Koulunpidossa ilmenee tällöin enemmän valinnaisuutta, toiminnallisuutta ja tavoitteista opiskelua. Nuoren opettaja-minän koulunpidossa täytyivät toiminnallisuus ja tavoitteinen oppilaiden opiskelu. Tutkimusaineiston perusteella nuoren opettaja-minän tarinassa korostuvat tuolloin kuitenkin erityisesti tiedolliset opetussuunnitelman tavoitteet. Opetussuunnitelma (POPS I ja POPS II 1970) painotti oppilaan koko persoonallisuuden merkitystä. Tästä huolimatta tiedolliset tavoitteet korostuivat.

Pelkästään tiedollisten tavoitteiden pohjalta opetussuunnitelma ei toimi perusopetukselle asetettujen yleisten kasvatustavoitteiden välineenä, kuten Vitikka (2009) väittää. Hänen mukaansa koulun tiedon tulisi liittyä jokapäiväisen elämän ymmärtämiseen ja tästä syystä tietoa pitäisi integroida laajemmin. Koulupäivät toisensa jälkeen sisältävät ennakoimattomia kasvatustilanteita, joissa punnitaan opettajan oma kasvatuksellinen ajattelu ja tietoisuus opetussuunnitelman kasvatuksellisista tavoitteista. Tällaiset tilanteet eivät näy suunnitteluaineistossa. Suunnittelemalla pyrin ennakoimaan etukäteen tilanteita, mikä puolestaan edellyttää reflektiivistä ajattelua. Suunnitteleminen ei eliminoi kuitenkaan kaikkia yllättäviä asioita. Lisäksi kasvattajat kokevat useimmiten suunnittelun epätarkoituksenmukaisena toimintana, jolla ei saavuteta käyttökelpoista tulosta (Koort 1975, 170).

Suunnitellessani huomioin opetusmenetelmät, mikä käy yksiin Atjosen (2004, 9) näkemyksen kanssa 1970- ja 1980-lukujen tieteellisestä opettajakoulutuksesta. Tuolloin uskottiin, että koulutusvaiheessa tuleville opettajille opetetut hyvät ja tieteellisesti validit opetusmenetelmät olivat tae pedagogisissa tehtävissä. Aloittelevan opettajan toiminnassani korostuu opetusmenetelmien kokeileminen, mutta ei välttämättä niiden hallitseminen. Toiminnassani myös oppikirjoilla oli merkittävä osuus.

Oppikirjoja käytetään koulujen opetuksessa yleisesti myös tällä hetkellä. Tutkimustulokset osoittavat, että suomalaisissa kouluissa oppikirjat ohjaavat edelleenkin opetusta ja niitä käytetään melko runsaasti tietyissä oppiaineissa (Törnroos 2005, 34). Perusteluissa opettajat kokevat yhä oppikirjat opetus-

suunnitelman mukaisiksi, joskin heidän mielestään oppikirjat ohjaavat uskonnossa, historiassa ja musiikissa (Laine 2010, 115). Tänä päivänä sähköisten opetusmateriaalien ja ylipäänsä tietokoneiden käyttö yleistyy jatkuvasti oppilaiden toiveiden suuntaisesti (Korkeakoski 2010b, 156). Vanhemmat sen sijaan kokevat edelleen, että opettajat ovat liikaa sidoksissa oppikirjoihin (Junttila 2010, 173).

Arvioidessani kriittisesti nuoren, vasta-alkajaopettajan tarinaani päätteen monista opettajuuden kamppailua helpottavista tekijöistä. Intensiivinen suunnittelutyöni, hyvät vuorovaikutussuhteet oppilaiden kanssa sekä rauhalliset kyläkoulukontekstit ja toimiminen koulutustani vastaavassa työssä, alkuopettajana Kirkonkylän koulussa, helpottivat epävarman noviisiopettajan elämäkulun alkuprosessia. Näin ollen se ei sisällä niin dramaattisia noviisiopettajien opetussuunnitelmatarinan piirteitä, kamppailua sanan varsinaisessa merkityksessä. Noviisit kamppailevat, koska heillä ei vielä ole kokemuksia opetussuunnitelmasta (Airosmaa 2012; Gudmundsdottir 1991, 117; Shkedi 2009, 837). Tarinassani suurimmat säröt aiheutuivat virka-asemaan liittyvistä kamppailuista ja vasta-alkajan epävarmuudesta. Tulkitsin alun epävarmuuden johtuneen tuolloisesta uskomuksestani, etten hallitse riittävän hyvin opetettavia aineita kouluttautumisestani huolimatta. Taustalla oli tuolloinen behavioristinen oppimiskäsitys, jossa opettajan rooli tiedonjakajana oli merkittävä. Tarinassa oppilaantuntemukseni kehittyi vakinaisen opettajaviran saatuani.

Pyrin tietoisesti pois yleisestä kulttuurin pyhittämästä tarinasta kertomalla autenttisen opetussuunnitelmatarinani, jolloin otin huomioon muuttuvat kontekstit. Tarkastelin kokemuksiani kerronnallisesti kolmiulotteisen tutkimusavaruuden kautta, johon kontekstien lisäksi sisältyivät vuorovaikutus ja juonellinen ajallinen jatkuvuus. Pystyin näin liikkumaan sisäänpäin omiin sisäisiin reaktioihini ja ulospäin kouluympäristöön ja yhteiskuntaan (ks. Clandinin & Connelly 2000, 54–67; Clandinin ym. 2007, 23).

Toin esille omaelämäkerrallisen opetussuunnitelmasuhteeni ja omat eletyt kokemukseni (ks. Pinar ym. 1995, 516). Tämä edellytti pitämään mielessä kuka minä olin tarinassa. Tällainen kerronnallinen identiteetti mahdollisti muuttuvan itseyteni. Alun epävarman opettajan sijaan toimin myöhemmin rohkeampana ja aktiivisena uuden oppijana. Aktiivisena toimijana työtodellisuuteni oli jatkuvasti muuttuvaa prosessissa oloa. Tiedostin kehittymisen ja kasvamisen tarpeeni sekä motivaationi opettamiseen ja oppimiseen. Kuudennen työvuoden lopussa ammatillinen selviytymisuskomukseni suunnittelun avulla oli vahvistunut.

Tarinani alussa koulu yhteisön toimintatapoihin ei kuulunut yhteisöllinen suunnittelu. Tuki vasta-alkajalle on edelleen satunnaista, kuten Freiman-Nemser (2012, 12) vahvistaa. Hän tyypittelee yhteistyötä veteraaniorientoituneeseen ja noviisiopettajan koulukulttuuriin, joissa aloitteleva opettaja joutuu selviämään yksin tai sopeutumaan kokeneempien opettajien koulukulttuuriin. Kolmas koulukulttuuri on ammatillisesti integroitunut, jossa sekä vasta-alkaja että kokenut opettaja nähdään toinen toisiltaan oppivina ja toistaan tu-

kevina sekä olevan koko koulusta vastuunkantajina. (Freiman-Nemser 2012, 14–15.) Integroituneen koulukulttuurimallin mukaisesti aloitteleva opettaja voidaan joko tilapäisen tuen, yksilöidyn ammatillisen kehittämisen tai koulukulttuurin muuttamisen kautta johdattaa koulu- ja opettajayhteisön jäseneksi, niin ettei tämä jää eristäytyneeksi opettajaksi. Mallissa ovat painottuneet sekä mentoroinnin kautta annettu tuki että kollektiivinen vastuu. Tarinassani alun lyhyet virkasuhteet rajoittivat yhteistyön tekemistä. Kertomassani on piirteitä kustakin edellä esittämästäni koulukulttuurista.

Oman identiteettini rakentuminen kytkeytyi myös laajemmin koulutusyhteiskuntaan, sen tilaan sekä kulttuuriin, jotka muovasivat minuuttani. Rauhala (2009, 71) esittää minuuden itsetiedostuksessa henkilön oivaltavan paitsi ainutkertaisen psyykkisen sisäisyytensä, myös elävän intersubjektivisten merkitysten maailmassa, jonka hän jakaa toisten ihmisten kanssa. Itsetiedostuksensa avulla henkilö ymmärtää osallistuvansa inhimilliseen kulttuuriin ja olevansa ainakin vähäisessä vaikutusyhteydessä siihen. Itsetiedostus on Rauhalan (2009, 71) mukaan yleisen tietoisuuden erikoistapaus, jossa tiedostaminen kohdistuu omaan persoonaan, sen asemaan ja tehtävään elämässämme. Tajunnan psyykkisten sisältöjen objektivointi ja käsitteistäminen edellyttävät itsetiedostusta. Rauhala (2009) pitää itsetiedostusta ihmisen henkisen olemassaolon kenties kaikkein olennaisimpana tunnusmerkkinä. Henkiselle ominainen itsetiedostus antaa kokemisen kokonaisuudelle selkeän minäkohtaisuuden tunnun (Rauhala 2009, 98). Voinkin kysyä kriittisesti, miten valmis olin itsekään tuolloin vasta-alkajana yhteistyöhön. Toisaalta koulun ja sen kulttuurin muuttamiseen tarvitaan koko yhteisö (Hodkinson 2005).

Tarinassani työuran alussa tuoreesta koulutuksesta ja saaduista opeista huolimatta epävarmuus taitojen hallinnasta johti tiiviiseen työn suunnitteluun. Koulutuksen kautta olin saanut tuoretta tietoa siitä, miten opetettavaa ainetta opetetaan, mutta sen käytäntöön soveltaminen haki toteuttamismuotoaan. Kokemusten puuttuessa käytännöstä saatava tietoni, praktinen tieto, oli vasta alullaan. Opettaminen edellyttää myös käytännöllistä viisautta ja taitoa. Day (1999, 2) kritikoit pelkästään kokemuksesta oppimisen näkökulmaa rajoittuneena näkökulmana.

Estola ja Syrjälä (2002, 180–181) puhuvat opettajan äänestä metaforana ja siitä, miten ääni voi olla kuuluva tai se ei ole kuultava. Kiinnostavaa on, mistä vaikenin ja mistä oli vaikea puhua. Olen esittänyt osin kriittisesti sekä itseni ulkopuolelta että erityisesti itsestäni käytännön toimiin heijastuneita tekijöitä. Aloittelevan opettajan ja erityisesti itseni kohdalla kriittisesti arvioiden olisin voinut esittää yksityiskohtaisemmin taitamattomuudesta juontuvia toimia ja omasta vasta-alkajan persoonasta heijastuvia rajoitteita. Näitä pohdin kirjoittaessani tarinaa. En kuitenkaan voinut peittää aloittelijan intoa, mikä aineistosta suorastaan syöksähti esille. Tiivistän esittämäni tulkinnan opettajaurani alun oleellisista asioista taulukkoon 4.

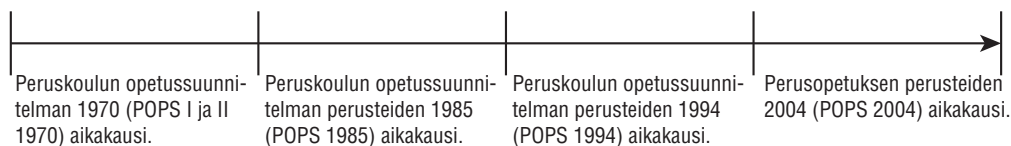
TAULUKKO 4. Luokanopettajatyön aloittelijana

|   | Tausta  | Oma toimintani työurani alussa  |
|---|---|---|
| <b>Opetussuunnitelma</b>                                  | <b>Komiteamietintö 1970 (POPS I ja POPS II 1970)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– tiivismassainen, 700-sivua</li> <li>– sisällöltään osin ristiriitainen</li> <li>– yleisesti opettajien heikko suhde opetussuunnitelmaan</li> </ul>  | <b>Suhteeni opetussuunnitelmaan</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Suhtauduin opetussuunnitelmaan tärkeänä osana suunnitteluani; suhteeni ei heikko alussa eikä lopussa, osin ristiriitainen.</li> <li>– Käytin opetussuunnitelmaa tukena ja normina; lähde ja piiska.</li> <li>– Tulkitsin sitä alun kiinteämmästä lopun väljempään, persoonallisemmalla tavalla.</li> </ul>   |
| <b>Suomalainen koulutusyhdistyskunta</b>                  | <b>Keskitetty hallintojärjestelmä</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– laki ja asetukset: mm. opetettavat aineet, opetussuunnitelman sisällöt, oppikirjojen hyväksyntä</li> <li>– koulutuspoliittiset kehittämistavoitteet</li> <li>– suunnitteluyhteiskunta</li> <li>– alueellinen työttömyys</li> </ul> | <b>Toimintani hallintojärjestelmän kolmella tasolla, muodollinen kosketus ylempiin tasoihin</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tein oppikirjavalinnat rajatusti.</li> <li>– Olin koulutuspoliittisten tavoitteiden edistäjä.</li> <li>– Toimin eriarvoisissa koulukonteksteissa.</li> <li>– Suunnittelin intensiivisesti alussa/lopussa.</li> <li>– Toimin hyvin työllistyneillä alueilla.</li> </ul>   |
| <b>Opetussuunnitelman toteuttaminen käytännön tasolla</b> | <b>Opetussuunnitelman oletukset</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– oppikirjat tärkeimpiä apuvälineitä koulussa</li> <li>– opetussuunnitelman tarkoitus: opetuksen tukeminen, ei sen kahlitseminen</li> </ul>  | <b>Opetussuunnitelman toteuttamiseni</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Käytin perustellusti oppikirjoja joissakin oppiaineissa, yhdysluokissa.</li> <li>– Sain suunnitteluvirikkeitä: opetussuunnitelma, oppikirjat, koulutus, ympäristö.</li> <li>– Opetussuunnitelmalliset valintani; tiedollisten tavoitteiden korostuminen.</li> </ul>   |
| <b>Henkilökohtainen ammatillisen kasvun taso</b>          | <b>Vasta-alkaja, kokemukset työvuosilta 1–6</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– erilaiset koulukulttuurit</li> </ul>   | <b>Luokanopettajan kasvuni</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Alun epävarmuudesta minäpystyvyyden kokemuksen lisääntymiseen lopussa.</li> <li>– Reflektiivisten taitojen kehittyminen mm. jatkuvan suunnittelun kautta.</li> <li>– Kehityin OPS:n käyttötavassa (mm. valikointi). OPS väline opettajan työn jäsentymisprosessissani.</li> <li>– Toimin erilaisissa virka-asemissa.</li> <li>– Tein pienoistutkielmia.</li> <li>– Toimin tavoitteellisesti.</li> </ul> |

Tässä vaiheessa halusin vielä varmistaa tulkintani nuoren opettajan suhteesta opetussuunnitelmaan ja toimista sen toteuttamiseen. Sen vuoksi luin huolellisesti jokaisen tuntisuunnitelmavihkon uudelleen, ja kirjasin havaintoni, jotka esittelen lyhyesti. Nuoren opettajan intoa kuvastavat tiivistetyt havaintoni. Ensimmäisestä työvuodesta välittyi epävarmuudesta huolimatta idearikkaus, kekseliäisyys ja oppilaiden aktivoiminen. Erityisesti oma suullisen ilmaisun innostus konkretisoitui jatkuvina esiintymisprojekteina, mikä puolestaan aktivoi oppilaita. Toinen työvuoteni näyttäytyi ”mallituntisuunnitelmieni” kautta nuoren opettaja-minän vaivannäköinä ja pohdintoina. Kolmannesta työvuodestani kuudenteen välittyi suunniteltujen opetustuokioiden monipuolisuus. Tarinassa kokonaisuutena nuori opettaja-minä toimin innokkaasti kokeillen, mutta vielä hapuillen.

Metafora on keino ajatella kokemuksia ja toimintoja tiiviillä ja kriittisellä tavalla (Ricoeur 1976). Ricoeurin yhteydessä puhutaan reflektiivisestä hermeneutiikasta, jossa korostuu tekstin merkityksen edellytyksenä selittäminen. Hermeneuttinen prosessi etenee ymmärtämisestä selittämiseen ja kriittiseen arviointiin. Useamman kriittisen lukemiskerran jälkeen edellä kertomani tarina näytti itsensä kanssa kilpailevan opettajan tarinalta, jossa innostunut nuori opettaja kouluttautumisensa, ei valmistumisensa, jälkeen kartutti opettamisen tietojaan ja taitojaan<sup>13</sup> innokkaasti tietoisena kasvun varastaan. Koulutuksen jälkeen minulla oli lupa olla opettelijana. Opettelija (learner) ei ke olelevansa vielä kaiken osaava, mutta hän rakentaa osaamistaan jatkuvasti (ks. Yrjänäinen & Ropo 2013, 24). Tarinassa minulla oli intoa opettajaksi kasvamiseen, mutta taidot olivat vasta karttumassa. Metaforalla ”enemmän innostuneena kuin taitajana” katson voivani tuottaa luokanopettajan kasvulleni sopivan mielikuvan tällaisesta tilanteesta (kuvio 5), jossa hahmotin työtodellisuuteni uudelleen (Ricoeur 2005b, 166).

”Enemmän innostuneena kuin taitajana”



KUVIO 5. Työurani alun metaforinen tiivistys aikajanalla

13 Ymmärrän taidolla kompetenssia tehdä jokin asia hyvin, esim. puhetaito, kirjoittamistaito, lukutaito. Taito edellyttää opettelemista ja oppimista. Tutkimuskirjallisuudessa nähdään toisinaan tieto ja taito erillisinä, toisinaan ne kytetään yhteen (Hyry 2007, 111). Tässä yhteydessä tieto ja taito nähdään erillisinä (Gudmundsdottir 1990, 107).

Tarinan kertojan käyttämä *"enemmän innostuneena kuin taitajana"* -metafora on myös kriittinen kannanotto kokeneen opettajan ja tutkimuksen tekijän näkökulmasta. Yhdistän tähän metaforaan vanhemman ja kokeneemman opettaja-minän ymmärtävän suhteen nuorta opettaja-minääni kohtaan. On ymmärrettävää, että kokematon, vaikkakin koulutettu nuori opettaja kohtaa epävarmuutta, vaikeuksia, kritiikkiä, tukea, epäonnistumista sekä onnistumista opettamisen innossaan pyrkiessään tekemään työnsä mahdollisimman hyvin mutta samalla tietäen vielä keskeneräisyytensä.

## 5 PAIKALLISUUTEEN PYRKIJÄNÄ JA HAASTEISSA OPPIJANA

Toiseen opetussuunnitelmatarinaan sisällytän opettajakokemukseni ensimmäisestä valtakunnallisesta opetussuunnitelman muutoksesta. Tällöin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista 1985 tuli osa ohjausjärjestelmää, jolloin kunnissa opettajat velvoitettiin tekemään paikallista opetussuunnitelman osaa. Haaste muutokseen vuosina 1985–1993 oli askel suuntaan, jossa minä luokanopettajana en ollut pelkästään opetussuunnitelman toteuttaja vaan sen kehittäjä paikallisuuden kannalta. Tässä tarinassa muodostan juonen opetussuunnitelman paikallisuuden korostuksista sekä opettajana niistä tekemistäni tulkinnoista, opetuksen uudistamispyrkimyksistä yhteiskunnan tilan vaihteluissa ja opettajan eteen tulleista, kasvattavista haasteista. Analysoitava aineisto muodostuu tuntisuunnitelmista sekä tutkijan niistä ja pienoistutkimista laatimista episoodeista.

### 5.1 Opetussuunnitelmamuutoksen kokijana ja toteuttajana

*Opetussuunnitelman perusteissa perustavoitteet on ilmaistu selkeästi. Se on suuntaa viitoittava, mutta ei rajoittava, kuitenkin tarpeeksi väljä koulukohtaisille toteutuksille. Olennaiselta osaltaan vaikuttaa, että opetussuunnitelma ei ole suuresti muuttunut edellisestä lukuun ottamatta kuntakohtaista osa-alueita.*

(Kommenttini uudesta opetussuunnitelmasta, tuntisuunnitelmat 1986)

Olin muuttanut kuuden opettajavuoden jälkeen edelleen innostuneena ja aikaisempaa hiukan varmempana kesällä 1985 naapurikunnan Kirkonkylän kupeessa sijaitsevaan kaksiopeettajaiseen, monia erityistiloja sisältävään, edellistä työpaikkaani selkeästi parempikuntoiseen ja paremmin varustettuun kouluun, jossa tuleva työparini oli toiminut vuosikymmeniä johtajaopettajana. Koulun oppilasmäärä oli tuolloin alle kahdenkymmenen. Panin merkille koulun alettua, että kunnan opetussuunnitelmatyö käynnistyi välittömästi, vaikka koulutoimenjohtaja ohjeisti opettajia tutustumaan kaikessa rauhassa

uusiin opetussuunnitelmien perusteisiin. Uutena, vielä nuorena opettajana en päässyt tuolloin kunnan opetussuunnitelmatyöryhmään, johon ala-asteen osalta kuului paikkakunnalla pitkään vaikuttanut opettajapariskunta. Tällä pariskunnalla oli enemmän kokemuksia paikkakuntakohtaisuudesta. Vaikutti siltä, että opetussuunnitelmaprosessi paikallisuuden osalta haluttiin hoitaa tehokkaasti ja kitkattomasti.

Vuoden jälkeen tällä uudella työpaikkakunnalla esitin kommenttini uudesta opetussuunnitelmasta yllä olevilla sanoilla osallistuessani opettajien yhteiseen suunnittelupäivään ensimmäisen opetussuunnitelmauudistuksen aikaan elokuussa 1986, jolloin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita 1985 käsiteltiin yhdessä. Muiden opettajien tavoin olin tutustunut etukäteen uusiin perusteisiin kommentoimista varten. Vihreiden kansien vaikuttamana rekisteröin opetussuunnitelman perusteet muun muassa valokuvineen laulavista lapsista tuolloin inhimilliseksi ja aikaisempaa opetussuunnitelmaa epävirallisemmän tuntuiseksi. Näistä lähtökohdista alkoi suhteeni uudistuneeseen opetussuunnitelmaan.

Koin siis tuntisuunnitelma-aiheeseen kirjoittamani kommentin perusteella tuolloin, että opetussuunnitelma ei ollut muuttunut oleellisesti edeltäjästään. Suurimpiin uudistuksiin kuului opettajien mahdollisuus suunnitella opetussuunnitelman joitakin osia kuntatasolla. Sisällössä erottui paikallisuuden korostus. Koulutyössä korostettiin edellistä opetussuunnitelmaa enemmän paikan merkitystä (vrt. Elbaz-Luwisch 2011, 17). Tutkimukseni suunnitteluaineistossa uudistus näkyy paikallisten asioiden hyödyntämisenä eri tavoin. Paikallisuuden hyödyntäminen edellytti tuolloin, että loin yhteyksiä muun muassa kunnan elinkeinoelämään aikaisempaa tiiviimmin. Tutustuaksemme erääseen kunnan elinkeinoon toteutin koko pikkukoulun kanssa maatilavierailun koulun lähellä sijainneeseen tietokoneohjattuun navettaan kirjoittamani tuntisuunnitelman (kuvio 6) perusteella. Olin keskustellut käynnistä sekä sopinut käytännön järjestelyistä yhdessä maatilalan isäntäväen ja kollegani kesken etukäteen.



Ke, 20.1.88

9-10 Ym

A. Päivänavaus (Kirsi), virsi 338:1

B. Koko koulun maatilakäynti

- tutustutaan tietokoneohjattuun navettaan.

1. Korttien nimet jo ennen p.avausta!

2. Sovitaan käyttäytymissäännöt

- tervehtimiset

- nimet

KOPIOI

perillä:

3. Isännän/emännän lyhyt maatala-  
esittely tilasta käynti

- oppilaat saavat tehdä kysymyksiä

4. Tietokoneohjaus käytännössä  
(isäntä)

5. Lasten kokemuksia (päällimmäiset)  
(ennen poislähtöä)

6. Kiitokset talonväelle

- yht. kiitos

- laulu: Maijan karitsa

Annetaan kortti + kahvipaketti

KUVIO 6. Esimerkki paikallisuuden hyödyntämisestä, tuntisuunnitelma 1988

Kyseisenä vierailuaamuna päivänavauksen jälkeen kehotin oppilaita kirjoittamaan nimensä itse tekemäänsä korttiin ennen lähtöä. Sovin heidän kanssaan käyntiä valmistellessamme myös käyttäytymissäännöt. Tietokoneohjaut navetat olivat tuolloin vielä harvinaisia kyseisellä paikkakunnalla, joten oppilailla oli mahdollisuus tehdä kysymyksiä talon väen tilaesittelyn yhteydessä. Isännän esiteltyä tietokoneohjauksen toimimisen käytännössä oppilaat saivat kertoa, mitä he olivat kokeneet ja oppineet lähinaapurin elinkeinosta. Kouluun palattuamme kertasin oppilaiden kanssa opittuja asioita ja kokemuksia maatilakäyntiin liittyvän tehtävämonisteen avulla.

## **Paikallisuuden korostus opetuskäytännöissäni**

Opetussuunnitelman uudistuksen toteuttaminen oli alkanut maatilakäyntiä kaksi ja puoli vuotta aikaisemmin kyseisellä paikkakunnalla kuntakohtaisen opetussuunnitelmaosuuden valmistuttua. Uudistuksen alussa jatkoin koulun monissa käytännöissä kuten olin aikaisemmin toiminut. Myöhemmin tuntisuunnitelmieni perusteella etenin selkeästi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1985, 19) mukaiseen suuntaan, jossa koulun tuli olla läheisessä vuorovaikutuksessa ympäröivän kulttuurin, elinkeinoelämän, luonnon ja yhteiskunnan kanssa. Uudistuneessa opetussuunnitelmassa korostettiin yhteistyötä aikaisempaa enemmän. Toteutinkin useita projekteja koko koulun kanssa neljän vuoden aikana. Suunnittelin aikaisempaa useammin tällä pikkukoululla neljän vuoden kuluessa myös oppilaitteni kanssa erilaisia opinto-retkiä ja tutustumiskäyntejä kunnan eri kohteisiin, joita suunnitelma-aineiston mukaan olivat teknologialtaan modernin maatilan lisäksi muun muassa turkistarhat, hevostallit, puutarhat, kyläkauppa, kirkko, erään perheen yksityinen sukhautausmaa, kunnan museo, nuorisoseura sekä lähellä oleva luonto monipuolisesti muun muassa kalastus- ja marjaretkien sekä liikuntatuntien yhteydessä. Vierailimme myös joidenkin kylässä vaikuttaneiden, merkittävien vanhusten luona, joiden kertomuksia ja kokemuksia oppilaani kuuntelivat ja kommentoivat.

Keväällä oppilaat olivat kertoneet onkiretkistään läheiselle joelle. Kuulemani perusteella suunnittelin oppilaiden kanssa onkiretkettä joelle. Olin tutustuttanut oppilaat viikon ajan luokassa eri kalalajeihin ja pyydyksiin sekä kirjoittanut omia kalajuttuja. Olin antanut oppilaiden tehtäväksi keksiä ja esittää kala-aiheisia pikkunäytelmiä luokassa. Toteutuneelle onkiretkelle ajoimme polkupyörillä.

*Perjantai, 27.5.1988 ympäristöopin tunnilla lähdetään onkiretkelle. Minulla on matopurkki, siimat koukkuineen ja kohoineen. Oppilailla on eväät. Ennen lähtöä annan pyöräily- ja onkimisohjeet. Jokaisen on oltava tarkka, ettei ongen koukku osu kehenkään. Perillä teen pajuista ongenvavat jokaiselle oppilaalle.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 1988 pohjalta, 1.–2. lk)

Valmistelin yleensä huolellisesti etukäteen retket ja tutustumiskäynnit. Suunnitelma-aineiston mukaan oppilaat olivat leikkineet kauppaleikkejä kyläkauppaan tutustumiskäyntiä varten matematiikan tunneilla edellisellä viikolla. Äidinkielen tunnilla he olivat harjoitelleet haastattelemista ja kirjoittaneet kysymyksiä kauppiasta varten sekä kerranneet käytöstapoja.

*Keskiviikko, 29.3.1989, ympäristöopin tunnin aiheena on Kotiseutuni työelämä: kauppias. Ennen lähtöä varmistan vierailun soittamalla tutulle kyläkauppiaille. Kävelen oppilaiden kanssa kauppaan. Perillä kauppias esittelee kaupan ja kaupan yhteydessä olevan baarin. Tämän jälkeen oppilaat haastattelevat kauppiasta, joka kertoo ammatistaan. Haastattelun jälkeen oppilaat voivat tehdä pieniä ostoksia kolmella markalla. Ennen koululle lähtöä lauletaan kiitoslaulu.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 1989 pohjalta, 1.–2. lk)

Kauppias oli kertonut oppilaille ammattinsa mieluisista ja vähemmän mieluisista puolista. Myöhemmin luokassa tuntisuunnitelmieni mukaan oppilaat kirjoittivat ja piirsivät tutustumiskäynnistä. Olin kokenut onnistuneena kauppiaseen ja kyläkauppaan tutustumisen päätellen sinisellä tussilla tämän tuntisuunnitelmani päälle vierailun jälkeen kirjoittamastani kommentista ”kiva”. Tuntisuunnitelmieni perusteella aikaisempaa useammin opetuksen sisältöjä ja opetusmenetelmiä valitessani lähtökohtana oli tuolloin oppilaiden kokemuspiirin läheisyys.

*Tiistai, 21.2.1989, laskiaisen perinneleikkien käsittelyn yhteydessä erään oppilaani kertoman perusteella lähdemme kokeilemaan hänen vaarinsa tekemää vipukelkkaa oppilaani kotipihalle.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 1989 pohjalta, 1.–2. lk).

Paikallisuuden hyödyntäminen rikastutti opettamista ja toi oppimiseen vaihtelua ja monipuolisuutta. Lähellä olleet tutut asiat ja ihmiset kertomuksineen saivat uudenlaisia merkityksiä. Työn suunnittelussa tutustumiskäynnit ja vierailut pakottivat minua myös joustamaan aikataulutuksista. Käytin tuolloin oppikirjoja entiseen tapaan opetuksessa, mutta nyt huomioin paikalliset kunkohtaiset mahdollisuudet ja kattavamman tiedon alan perusteiden (POPS 1985, 60) mukaisesti. Olin osaltani sitomassa opetustyötäni ainutkertaiseen paikkaan (ks. Hyry-Beihammer & Autti 2013, 234–235).

Tiivistän uudistusten käyttöönoton tapahtuneen verkkaisesti vaihteittain neljän työssäolovuoteni aikana maaseutukunnassa. Suunnitteluvihkon välissä olevassa syystiedotteessa paikkakunnalle vastikään virkaan valittu koulutoimenjohtaja kirjoitti metaforisesti syksyllä 1986: ”Uudistukset ravistelevat edelleen koulumaailmaa. Myös kunnassamme ollaan siirtymässä uuteen peruskoulun opetussuunnitelmaan, joka on jo valmiiksi laadittu. Lukuvuonna 1986–1987 uuden opetussuunnitelman piiriin tulevat 1.–2. -luokat”. Hämmästelini opettajana koulutoimenjohtajan ilmaisua uudistusten ravistelevuudesta. Mitä hän tarkoitti uudistusten ravistelevuudella?

Koin tuolloin, että uudistusprosessin omaperäisten opetussuunnitelmallisten ratkaisujen löytäminen ja käytäntöön pano jätettiin pääasiassa yksittäisen opettajan vastuulle sen sijaan, että olisi voitu koulutoimen taholta enemmän yhdessä esimerkiksi pohtia muutosten merkittävyyttä käytännössä. Tähän suuntaan liittyen koulutoimenjohtajan toimesta opetussuunnitelmatyöryhmässä aikaisemmin toiminut pariskunta esitteli paikkakuntaakohtaisuuden toteuttamismahdollisuuksia talvella 1987 kunnan opettajien veso -koulutuspäivillä.

Havaitsen suunnitteluaineistoni perusteella vuodesta 1986 lähtien muun muassa tukiopetuksen antamisen lisääntymistä. Muuttuneen opetussuunnitelman mukaisesti koulusaavutusten eroja pyrittiin vähentämään erityisin tukitoimin, joista tukiopetus oli eräänä toimenä (POPS 1985, 15). Koulutoimenjohtajan päätöksestä kunnan kiertävänä erityisopettajana aikaisemmin toiminut, erityisopettajaksi muodollisesti epäpätevä, ylioppilas vaihdettiin muodollisesti pätevään opettajaan erityisopetuksen tehostamispyrkimyksissä. Kuitenkin koin ja koen edelleen, että maaseutupaikkakunnan erityisopetusresurssit olivat tarpeeseen nähden riittämättömät tai ne olisi voitu kohdentaa toisella tavalla yhden erityisopettajan kiertäessä koko kunnan alueella. Pyrkiessäni toteuttamaan uudistuksia havaitsen joidenkin rajoitusten vaikeuttaneen tuolloista toteuttamista. Resursseja kunnassa oli, mutta niiden kohdentamisessa oli puutteita, mikä heijastui opettajan työssä.

Alun rajoituksista huolimatta vaikuttaa siltä, että olen pyrkinyt ottamaan vakavissani Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteista (1985, 10) tavoitteen oppilaan persoonallisuuden monipuolisesta kehittämisestä. Perustana on ihmiskuva ja ihmisen arvostaminen ainutkertaisena yksilönä, jonka kehittymiseen yhteiskunta voi paljonkin vaikuttaa. Pienessä maaseudun koulussa ensimmäisen opetussuunnitelmauudistuksen aikaan työpaikkakunnallani oli hyvät edellytykset ottaa huomioon jokainen oppilas yksilönä. Koin tuolloin kodin ja koulun yhteistyön hyväksi, mikä oli edellytyksenä oppilaan monipuoliseen kehittämiseen.

Opetin näihin aikoihin Kanadasta paikkakunnalle muuttanutta poikaa. Annoin suomenkielen opetusta säännöllisesti päivittäin tälle täysin englanninkieliselle koulupojalle, joka puolestaan rikastutti englanninkielen taidoillaan muiden kielen oppimista. Tämän pojan kautta opimme kanadalaisesta kulttuurista ja arvoista sekä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (POPS 1985, 12–13) tavoitteiden mukaisesti myös suomalaisesta kulttuurista ja kansallisista arvoista. Tein yhteistyötä pojan vanhempien kanssa. Yhdessä kodin kanssa toteutin muun muassa Halloween-juhlan keväällä vapun aikoihin oppilaan kotona. Perheen äiti oli ehtinyt kiireiltään leipoa erityiset pullat oppilaita ja minua varten juhlaan liittyen.

*Torstai, 29.4.1987, oppilaan kotona ensin laulamme kaksi suomalaista laulua. Tämän jälkeen oppilaat kertovat isäntävälle, mitä he ovat oppineet kuluneen lukuvuoden aikana Kanadasta. Oppilaan äiti esittelee Halloween-juhlaa varten koristellun olohuoneen paperiset hahmot ja kertoo Halloweenista Kanadassa. Juhla päättyy tarjoiluun ja kiitokseen.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 1987 pohjalta, 1.–2. lk)

Perustelin juhlaa tuolloin oppilaille ja oppilaan äidille kansainvälisyyskasvatuksella, kanadalaisten ja suomalaisten tapojen vertailulla sekä kodin ja koulun yhteistyöllä, jota olin toteuttanut heidän kanssaan koko lukuvuoden ajan.

## **Kaupunkikoulun paikallisuuden haasteisiin**

Uudistuksen kuntakohtaisen opetussuunnitelman käyttöönottoprosessi vaiheittain tällä paikkakunnalla oli päättynyt, kun vaihdoin työpaikkani neljän vuoden jälkeen vuonna 1989 Keski-Pohjanmaalle isoon kaupunkikouluun uusien haasteiden perässä. Huomioin tuolloin, että vuonna 1985 uudistunut opetussuunnitelma uuden työpaikkakuntani kaupunkikoulussa oli ollut käytössä jo useamman vuoden muokkaantuneena paikkakuntakohtaisten ratkaisujen osalta omaperäisiksi käytännön toteutuksiksi asiantuntevien opettajien kautta.

Astuin uteliaana koulukulttuuriltaan toisenlaiseen maailmaan, jossa opettajat olivat muokanneet opetussuunnitelman uudistuksia vuosien kuluessa koulun näköisiksi toiminnoiksi. Vaikutti siltä, että tässä koulussa yhteistyö ja yhteisöllisyys oli omaksuttu aikaisemmin koulukohtaisessa kehittämistyössä. Olin sopimassa keskeisimmiksi tavoitteiksi ja haasteiksi koulun yhteistyön teemavuonna eheyttämisen ja kokonaisuudet elokuun yhteisillä opettajien suunnittelupäivillä uudessa työpaikassani opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 1985, 19) muutosten mukaisesti. Minulle oli uutta, että yhteisistä asioista pyrittiin sopimaan viikoittaisissa koulun kehittämiskokouksissa yhdessä suunnitellen.

Uudessa työpaikassani yhteistyön pyrkimyksissä kuitenkin itse suunnitelin opetusta aluksi pääasiassa yksin. Myöhemmin rehtorin ehdotuksesta myös oppilaani saattoivat esittää toiveitaan. Tutustuminen uuteen kouluun, sen oppilaisiin ja henkilökuntaan vei aikansa pyrkiessäni löytämään oman paikkani tässä kouluyhteisössä. Lisäksi oppilaani olivat toivoneet saavansa miesopettajan naisopettajan sijasta, mikä purkautui aluksi joidenkin oppilaiden pettymyksenä. Murrosikää lähestyvässä luokassani tyttöjä oli kahdeksan ja poikia viisitoista. Erityisesti kevään viimeisimpinä kuukausina koin tässä koulussa toisinaan opettamisen, kasvattamisen ja kasvamisen erityisiä haasteita.

Eräällä tapaa Gudmundsdottirin (1991) tutkimuksesta poiketen oma näkökulmani voisi olla jatkoa narratiiviselle naistutkimukselle. Estola ja Syrjälä (2002, 185) viittaavat naisopettajien alistuvaan panokseen koulu-uudistusten toimeenpanijoina. Griffiths (2006, 387) puolestaan pohtii opettajan työn naisvaltaisuutta tervetulleena ilmiönä maskuliinisuuden hegemonialle. Elbaz-Luwisch (2011) pohtii naissukupuolen merkitystä opettajan marginalisoidussa ammatissa kuuden omaelämäkerran avulla. Narratiivisten opettajatutkimusten keskittymistä enimmäkseen miesnäkökulmaan onkin kritikoitu. Tutkimuksessani ei ole kuitenkaan kysymys sukupuolittuneesta tutkimuksesta vaan opetussuunnitelmasuhteesta ja luokanopettajaksi kehittymisestä.

Uuden työpaikkaympäristön paikallisten mahdollisuuksien hyödyntäminen koulutyössä opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla ei auennut minulle syksyllä välittömästi. Orientoituminen näkemään kaupungin mahdollisuudet opetuksessa hyödynnettäväksi oli toisenlaista kuin aikaisemmin pienessä maaseutukunnassa. Opetussuunnitelman perusteissa muistutettiin, että lopullinen tavoitteiden tulkinta tapahtuu aina koulussa, ja yhteys opetussuunnitelmasta opetustyöhön tapahtuu opettajan välityksellä (POPS 1985, 19).

Syksyllä olin opettanut historiaa jo muutaman viikon, kun suunnittelin yhdessä rinnakkaisluokkien kanssa tutustumisretken kaupunkilaiskotimuseoon. Ennen retkeä olin antanut luokassa ohjeet sekä museoon menosta että siellä käytäytymisestä.

*Torstai, 14.9.1989, historian tunnilla lähdetään pyörillä museoon. Pyöräilyohjeet käydään tarkasti läpi ennen lähtöä. Perillä opas esittelee museon. Oppilaat voivat tehdä tarkentavia kysymyksiä. Esittelyn jälkeen oppilaat saavat kiertää ryhmissä museon tiloissa. Historian läksyksi tulee kirjoittaa keskeiset asiat oppimastaan museokäynnistä vihkoon.*

(Ote tuntisuunnitelmista 1989, 5. lk)

Uutena opettajana ensimmäisten kuukausien aikana näytän olleen riippuvainen kollegojeni tutustumiskohteiden kokemuksista ja tiedoista uudella paikkakunnalla. Sitä mukaa, kun tietämykseni paikkakunnan kohteista lisääntyi, hyödynsin opetuksessa erityisesti historian, biologian ja kuvaamataidon oppitunneilla kaupungin historiallisia paikkoja, muistomerkkejä ja luontoa monipuolisesti tutustumiskäynnein, opintoretkin ja olemassa olevan paikkakuntakohtaisen kirjallisuuden avulla. Valmistin loppukeväällä koulun käyttöön diasarjan merkittävimmistä tutustumiskohteista kyseisessä kaupunginosassa. Toteutin tilanteessani paikallisuutta oppilaiden luokkatasosta ja oppiaineista määräytyvistä lähtökohdista.

## Uusiin paikallisuuden toteutuksiin

Yhden työvuoden jälkeen syksyllä 1990 siirryin toiseen, niihin aikoihin läänin suurimpaan kaupunkikouluun, jossa nyt olen tehnyt pidemmän virkauran yli 20 vuotta. Sain käyttööni välittömästi tässä koulussa eräältä kollegalta opettajien yhdessä aikaisemmin valmistaman kunta- ja koulukohtaisen opetussuunnitelman, mikä auttoi minua paikallisuuden käytännön toteutuksissa vuosien aikana.

Suunnitteluaineistoni perusteella tein koulun pienimpien oppilaiden kanssa tutustumiskäyntejä vuosien aikana koulukohtaisen opetussuunnitelman ideoiden pohjalta muun muassa teollisuushalleihin, asekouluun, siirtolapuutarhaan, kukkakauppaan, kaupungin puutarhaan, säännöllisesti kirjastoon, päiväkoteihin, kirkkoon, kappeliin, seurakuntakotiin, hautausmaalle, eläinten hautausmaalle, merenrannalle linturetken yhteydessä sekä monin tavoin koulua ympäröineeseen vielä tuolloin rakentamattomaan luontoon. Valmistelin käyntejä etukäteen oppilaitteni ja yhteistyökumppaneiden kanssa, joita olivat muun muassa oppilaiden vanhemmat. Käynnin jälkeen keskustelin opitusta oppilaiden kanssa. Pienimpien oppilaiden kanssa kohteista myös piirrettiin tai kirjoitettiin. Kerron seuraavissa episodeissa toteutuksista.

*Tiistaina 17.3.1992 aamulla soitan koululla läheisen muovitehtaan johtajalle varmistaakseni 22 toisluokkalaisten kanssa iltapäiväksi suunnitellun tutustumiskäynnin ja sopiakseni esittelijästä ja esittelykierrroksesta. Oppilaat saivat nähdä robottien toiminnot muoviesineiden valmistuksessa. Sovimme tehtaan ruokalaan järjestetystä tarjoilusta, jolloin oppilaat voisivat esittää huolella valmistamiaan kysymyksiä. Kerron, että oppilaita kiinnostaa tietää, mitä tarkoittaa tuotekehittäjä. Johtaja lupaa antaa lahjaksi jokaiselle oppilaalle pienet pussit, joissa on tehtaassa valmistettuja muoviesineitä.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 1992 pohjalta, 2. lk)

Koin tuolloin, että kaupungin elinkeinoelämään tutustuminen oli avartavan ja opettavaisen lisäksi elämyksellistä, kuten muihinkin koulun ulkopuolisiin kohteisiin tutustuminen. Monilla oppilailla oli yhteyksiä vanhempiensa kautta sekä tehtaisiin että siirtolapuutarhaan. Vein oppilaani syys- ja kevättöiden vaiheita ja puutarhakasvien kasvua ihmettelemään koulun lähetyvillä olevaan siirtolapuutarhaan. Tuohon aikaan opettajilla oli hallussaan siirtolapuutarhan pellostä pieni vuokrapalsta, jota myös oppilaat hoitivat. Opetin oppilaita tunnistamaan tyypillisimpiä puutarhakasveja.

*Torstaina 9.9.1993 jaan oppilaani puutarha- ja pihansiivousryhmiin, joiden kanssa vuorotellen käyn tutustumassa siirtolapuutarhan kasveihin. Kolmasluokkalaisten kanssa kierrämme puutarha-alueella ja opettelemme tunnistamaan tavallisimmat puutarhan kukat, koristepensaat ja syötävät puutarhakasvit. Ihailemme kukkien väriloistoa ja pieniä, hyvin hoidettuja siirtolapuutarhamökkejä. Kerron oppilaille loppuksi siirtolapuutarhassa seuraavaan*

*päivän hortonomina olostä, jolloin he istuttaisivat omat kukkapistokkaansa ja hoitaisivat koko vuoden kukkaansa luokassa.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 1993 pohjalta, 3. lk)

Tein oppilaiden kanssa linturetken joka kevät meren rannalle. Koin tärkeänä, että oppilaat tunnistavat paikkakunnan yleisimmät vesilinnut sekä voivat havainnoida niiden käyttäytymistä. Alussa koulun etäinen sijainti näyttää rajoittaneen pienimpien oppilaiden kanssa tehtäviä opintokäyntejä liikenneturvallisuustekijöiden vuoksi. Sen vuoksi sovin tarkasti pyöräilysäännöt ennen lähtöä.

*Keskiviikkona 18.5.1994 aamutunneilla lähdin toisluokkalaisten kanssa linturetkelle. Repussani on koulun kiikarit ja lintukirjat. Sovimme tarkat pyöräilysäännöt ennen lähtöä kaupungin venesatamaan. Perillä kiikaroimme ja kirjoitamme lintuhavainnoista päiväkirjoihin. Linturetkellä myös syömme eväitä ennen poislähtöä.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 1994 pohjalta, 2. lk)

Suhteeni uudistuneeseen opetussuunnitelmaan kiinteytyi entisestään suunnittelukäytännön muuttumisen yhteydessä. Olin aloittanut tällä suurella kaupunkikoululla välittömästi vuodesta 1990 lähtien pidemmän aikavälin eli lukukausien suunnittelun opetussuunnitelma apunani. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa opettajaa veloitetaan nojautumaan opetustyönsään sekä valtakunnalliseen että kunnalliseen opetussuunnitelmaan (POPS 1985, 59). Huomioin paikallisuuden etukäteen lukukausisuunnitelmia tehdessäni (ks. suunnitelmaesimerkki, liite 1b). Edellä olevan tuntisuunnitelmaotteen perusteella hyödynsin opetuksessa paikallista venesatamaa linturetkellä.

Lukukausisuunnitelmassa (1994) integroin oppisisältöjä kauttaaltaan muihin oppiaineisiin matematiikkaa lukuun ottamatta ympäristöopin aihepiirien mukaan. Aihepiirin Luonnonilmiöitä ympäristössäni osa-alueisiin kuuluivat muun muassa kasvin kasvattaminen, eläinten valmistautuminen kesään, lisääntyminen ja lähestyvän kesän havainnointi. Tuolloin koko koulu osallistui eko-teemaan. Annoin oppilaille ja heidän vanhemmilleen mahdollisuuden esittää toivomuksiaan lukukausisuunnitelmien esittelyni yhteydessä. Lukukausisuunnitelmien kautta pystyin aikaisempaa paremmin etukäteen hahmottamaan kokonaisuuksiin liittyvää paikallisuutta.

Paikallisuuden hyödyntäminen välittyi eri tavoin myönteisinä haasteina ja toteutuksina kolmen eri koulun kontekstissa eri aikoina lähes kymmenen vuoden ajalta. Pidempiaikaiset työsuhteet ovat johtaneet laajempaan ja syvempään paikallisuuden tuntemiseen sekä käytännön toteutuksiin. Toisaalta myös vuoden kestäneessä työsuhteessani suurella kaupunkikoululla välittyi pyrkimys paikallisuuden määrätietoiseen hyödyntämiseen ja paikan syvempään tuntemiseen lukuvuoden loppua kohden.



Paikallisuuden merkitykset näyttäytyvät erilaisina ja ainutkertaisina eri kunta- ja koulukonteksteissa (ks. Pinar ym. 1995, 532). Toiset tutustumiskohdeet liittyvät kiinteästi joihinkin oppiaineisiin ja niiden aiheisiin. Toisilla paikkakuntakohtaisilla käynneillä on ollut oppiaineita kokonaisvaltaisempi tarkoitus. Paikkakuntakohtaisten tutustumiskäyntien merkitys ilmenee myös vaihtelun tuomisessa ja koulutyön rikastuttamisessa. Tärkeänä paikallisuuden merkityksenä näen opiskeluympäristön laajenemisen luokkahuoneen ulkopuolelle. Käytännön toteutuksena paikallisuuden merkitys hahmottuu oppilaiden ja itseni kokemuksina kuulumisesta osana laajempaan paikkaan, ympäröivään elämäntapaan ja kulttuuriinkin, olemaan osa laajempaa yhteisöä ja yhteiskuntaa.

Paikallisuuden merkitys ilmenee näin identiteetti-prosessina. Työskenteleminen luokanopettajana eri paikoissa, eri kunnissa ja kouluissa, on merkinnyt opettajuudelleni prosessissa oloa. Koin pienen maaseutukoulun opettajana toimimisen erilaisena kuin ison kaupunkikoulun opettajana myöhemmin. Paikat koettuina ovat olleet merkityksellisiä. Koen, että jokainen paikka on jättänyt jälkensä luokanopettajan identiteettiini. Identiteettiini on ollut liikkeessä erityisesti paikan muuttuessa. Paikkojen muutokset näyttävät johtaneen minun tilanteeseen, jossa uudella työpaikalla olen joutunut rakentamaan opettajaintiteettiäni yhä uudelleen, mikä olin ennen, kuka olen nyt ja keneksi olen tulemassa (ks. Clandinin & Connelly 2000, 30; Pinar ym. 1995, 548).

## **Uudistuksen pedagogisten ulottuvuuksien toteuttaminen**

Tässä tutkimusvaiheessa koen tarpeelliseksi tarkastella opettajan tehtävän kasvatuksen ulottuvuutta, sillä käytännössä kasvatuksellinen ulottuvuus liittyy jokaiseen opettamis- ja oppimistilanteeseen. Opetus nähdään koulukasvatuksena, sillä opetus vaikuttaa ihmiseen kokonaisuutena. Kasvatus nähdään toimintana, jonka tarkoituksena on edellytysten luominen oppilaan monipuoliselle kehitykselle ja kasvulle. Opetusta voidaan määritellä tarkoituksellisenä toimintana kasvatustavoitteiden suunnassa. Toiminnan tarkoituksena on saavuttaa tietty kompetenssi. (Uusikylä & Atjonen 2005, 18–19.) Ymmärrän, että myönteisessä pedagogisessa vuorovaikutuksessa opettajan ja kasvattajan oma itsetuntemus sekä vastuuntunto ovat edellytyksiä sille, että oppilasta voidaan auttaa tulemaan ainutkertaiseksi itsekseen.

Totean kuitenkin, että muuttunut opetussuunnitelma painottaa oppilaiden kasvatuksessa kunnan ja koulun vastuuta, ei kasvattajan itsensä tuntemusta. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1985, 24) ohjeistetaan, että kunnan opetussuunnitelmassa on mainittava erikseen koulukasvatuksen tavoitteet. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet (POPS 1985) irrottautui yleisestä uskomuksesta, jossa kasvattaminen nähdään kodin tehtäväksi ja opettaminen koulun tehtäväksi. Perusteissa eritellään koulun kasvatustehtävät ja ohjeistetaan lähtemään laajemman lähiympäristön kasvatustavoitteista. Kasvattaminen nähdään selkeästi yhteisenä tehtävänä.

Kuitenkaan opetussuunnitelmassa ei ollut tarpeen esittää yhtenäistä, kaikkia sitovaa kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi. Tulkinnoille jätettiin siis paikkakuntakohtainen tila. Tavoitepohjaiseen arviointiin liittyen peruskoulun kasvatustehtävä tilannekohtaisesti kiteytyi koulun ja opettajan vastuulle: "Peruskoulun tehtävä on kasvattaa oppilaita niin, että he omalla käytäytymisellään tukevat sen sosiaalisen yhteisön toimintaa, johon he kuuluvat. Tarkoituksenmukaisten toimintamuotojen käytäntö kuhunkin kasvatustavoitteeseen sopivana jätetään koulun ja opettajan vastuulle." (POPS 1985, 32.) Oppilaita tuli kasvattaa vuorovaikutukseen laajemman ympäristön kanssa. Kuntien ja koulujen katsottiin olevan vastuussa myös oppilaan kasvuympäristön kehittämisestä.

*Hahmottaakseni oppilaiden kasvuympäristöä maaseudun pikkukoululla toimiessani tein syksyn 1988 aikana tutkielman Erään koulun toiminnasta, vuorovaikutuksesta ja tavoitteista, jossa erittelin kasvatustoimintaa vapaa-aikana. Osa oppilaista opiskeli tuolloin musiikkia kunnallisessa musiikkikoulussa."- Koululla toimii seurakunnan kerho. Kerhossa käy haastatteluni mukaan noin kymmenen oppilasta kerralla. Koululla toimii myös pienimuotoisempi 4H-kerho, jonka toiminta on monipuolista. Kerhossa on kolme osallistujaa. Koulu järjestää joulukuussa joululahjavalvojaiset ja joulujuhlan ja pääsiäisen aikaan pääsiäisjuhlan."*

(Tutkijan laatima episodi pienoistutkielman 1988 pohjalta)

Astuessani kolme vuotta aikaisemmin uuteen työpaikkaan ja oppilaiden tärkeään kasvuympäristöön elokuussa 1985 ottamieni valokuvien perusteella pikkukoulun piha muutamane kiikkuineen oli karu ja virikkeetön. Vähitellen vuosien aikana koulun pihalle saatiin telineitä enemmän, mikä ilmenee vanhempainiltoja varten valmistamissani diakuviissa, joissa urheilukentällä oppilaat muun muassa hyppivät korkeutta ponnistaen paksulle matolle. Eri vuosina päivittäin säännöllisesti välituntivalvojana ollessani kuvasin oppilaiden välituntileikkejä. Välituntivalokuvissa talvella oppilaat luistelevat tai kiertävät pientä hiihtolatua. Koulun johtokunnan kokouksessa viimeisenä keväänä ennen pois muuttoani esitin muille jäsenille kookkaan kiipeilytelineen hankkimista.

Kun tutkimusprosessissa tutustuin uudelleen koulun kasvatustehtäviin, ne näyttivät moninaisilta uudistuneessa opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman perusteiden 1985 mukaan koulu saattaa uuden tuntikehysjärjestelmän puitteissa tarjota oppilaille harrastustoimintaa kouluajan ulkopuolella täydentämään ja syventämään sitä oppiaineen opetusta, johon varsinaisten oppituntien aikana ei edetä (POPS 1985, 57). Harrastustenkin tuli olla sopusoinnussa koulun kasvatustavoitteisiin. Koulun ulkopuolella annettavan opetuksen, esimerkiksi leirikoulujen, tulee olla sopusoinnussa koulun ja kodin kasvatustavoitteiden kanssa (POPS 1985, 41). Opetustyössä panin merkille, että vanhemmat suhtautuivat tuolloin positiivisesti koulun tarjoamiin harrastusmahdollisuuksiin.

*Kouluajan ulkopuolista harrastustoimintaa kehittäakseni tein muiden opettajien suostumuksella suuressa kaupunkikoulussa kartoituksen erään koulun 1.–6. -luokan oppilaiden harrastuslajeista vuodelta 1993. Koulu tarjosi tuolloin opettajien pitämiä kerhoja liikunnassa, teknologiassa, pianonsoitossa ja puutöissä. Pohdin kartoitukseni tuloksia. "Tutkielma on syntynyt tarpeesta saada tietää, mitä koulumme oppilaat harrastavat juuri tällä hetkellä. Väliin tulevia muuttujia on toki runsaasti, muun muassa maamme tämänhetkinen lasten vanhempien työllisyystilanne ja harrastusmahdollisuuksien kirjo. Kyselytutkielma on tehty kaupunkikoulussa, jossa oppilaita on runsaat 400 huomioiden kaikki ikäluokat. Kyselyn tulosten mukaan liikunta ja lukeminen ovat koulun suosituimmat harrastukset." Esittelin kyselytutkielmani tulokset loppukevään koko koulun yhteisessä vanhempainillassa, jossa myös eri harrastusmahdollisuuksia tarjoavat toimijat olivat esillä.*

(Tutkijan laatima episodi pienoistutkielman 1993 pohjalta)

Ymmärrän, että eri oppiaineiden sisältöjen tavoitteet sisältävät merkittäviä pedagogisia ulottuvuuksia. Perusteissa 1985 esimerkiksi liikunnan avulla pyritään kasvattamaan muun muassa yhteistyökykyisyyttä (POPS 1985, 175). Äidinkielessä puolestaan kirjallisuuden harrastamisen tavoitteena (POPS 1985, 64) pyritään monipuolistamaan lukuharrastusta. Opetussuunnitelman perusteissa kasvatusta korostuu erityisesti aihekokonaisuuksien kautta kansainvälisyyskasvatukseksi, ympäristökasvatukseksi, perhekasvatukseksi, kuluttajakasvatukseksi, joukkotiedotuskasvatukseksi, terveystieteiden kasvatukseksi ja laillisuuskasvatukseksi (POPS 1985, 21).

Pienessä maaseutukunnassa lähestyin kansainvälisiä asioita kuntakohdittaisen opetussuunnitelman mukaisesti eri oppiaineissa ja muun muassa uskonnon opetuksessa seurakunnan lähettien työn kautta. Kutsuin eri maiden lähettiläitä vierailemaan myös työpaikkani koulussa, kuten he vierailivat muissakin paikkakunnan kouluissa. Tuolloin monet yhteydenpitomuodot ja kosketukset kansainvälisiin asioihin tulivat tavoitteellisiksi. Oppilaat kirjoittivat lähetille kirjeitä, kortteja ja paketteja. Lähetit puolestaan kirjoittivat kirjeitä kokemuksistaan toisissa maanosissa. Luin näitä kirjeitä muun muassa päivänavauksissa ja uskontotunneilla. Muutamaa vuotta myöhemmin myös suuressa kaupunkikoulussa koko koulun kansainvälisyyskasvatusta konkretisoitui samalla tavalla erään perheen ollessa lähettinä Afrikassa. Koulussa tehtiin paketteja perheelle vapaaehtoisesti kotoa tuoduista tavaroista. Lähetit puolestaan kirjoittivat afrikkalaisen arjen kokemuksistaan koko koululle. Kansainvälisyys painottui integroituneena tuolloisen kunnallisen opetussuunnitelman pohjalta.

Aihekokonaisuuksien kasvatusaiheisiin kuulunutta perhekasvatusta toteutin luokan kanssa monin vaihtelevin toiminnoin. Sekä maaseutu- että kaupunkikoulujen luokillani muun muassa nimikkomummit tukivat oppilaiden kasvua. Yhteydenpitoon mummon kanssa sisältyivät vierailut, askartelut ja yhteiset leikki- ja oppimishetket. Suunnitteluaineistoni mukaan, josta alla oleva ote, esimerkiksi vuonna 1993 suuren kaupunkikoulun ensimmäisellä luokalla vieraileva mummo kertoi kokemuksiaan entisajasta ympäristöopin tee-

maan liittyen. Entisajasta välittyi autenttinen kokemus lapsia ymmärtävän vanhuksen kautta. Monilla oppilaille omat mummot asuivat kauempana, joten luokan mummo korvasi puuttuvan sukupolvikontaktin.

*Keskiviikkona 24.2.1993 kello 9–10 on mummon tutustumisvierailu. "Ensin kuunnellaan keskusradion päivänavaus. Sen jälkeen esittelemme toisemme. Esittelyn jälkeen mummo saa nimetä luokkaan tuomani vanhat esineet sekä kertoa niistä. Lapset esittävät kannelta soittaen laulut Mikä tuolla, Sorsa soitti ja Körö, körö sekä lukutaitoiset lukevat kertomuksensa. Tämän jälkeen haastattelen mummoa aiheesta 'Koulunkäynti ennen vanhaan'. Kuinka pitkä koulumatka oli? Miten kuljitte sinne? Millainen koulu oli? Kertokaa opettajastanne. Miten ruokailu sujui? Miten silloiset oppikirjat erosivat nykyisiin verrattuna? Millaisia opetusvälineitä koulussa käytettiin? Haastattelun jälkeen lahjoitetaan mummulle oppilaiden vuolema älläntikku ja kortit. Yhteinen hetki päättyy tarjoiluun.*

(Tuntisuunnitelma 1993, 1. lk)

Opetussuunnitelmauudistuksen aihekokonaisuuksiin kuulunutta terveyskasvatusta toteutin vuosien aikana tilannekohtaisesti ja eri oppiaineiden yhteydessä. Sieni- ja marjaretkien jälkeen ympäristöopin tunneilla oppilaat valmistivat terveellisiä ruokia, muun muassa salaatteja ja marjaruokia. Syksyllä on ollut erityinen puhtaus-päivä, jolloin toisluokkalaiset ovat hoitaneet terveyttään ryhmissä toiminnallisesti. Tunnin toteuttaminen on edellyttänyt suhteellisen paljon valmistelua ja välineiden hankintoja.

*Perjantaina 4.11.1993 ympäristöopin tunnin teema on "Miten hoidan terveyttäni?" Keskustelen oppilaiden kanssa, miten he kokevat pysyvänsä terveenä. Mitä he ovat syöneet aamulla? Esitän diat terveellisistä elämäntavoista, joista keskustelen oppilaiden kanssa. Tämän jälkeen jaan oppilaat ryhmiin, selvitän toimintapisteiden tehtävät ja toimintatavat. Pillin vihellyksestä ryhmät vaihtavat toimintapistettä. Toiminnot eri pisteissä ovat: Hampaiden pesu, hiusten kampaaminen ja käsien pesu. Toimintatuokion jälkeen kirjoitan koonnin opitusta taululle oppilailta kysellen. Lopuksi oppilaat kirjoittavat omiin päiväkirjoihinsa puhtauspäivästä.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 1993 pohjalta, 2. lk)

Vanhempainilloissa keskustelin vanhempien kanssa sekä välituntien ja liikuntatuntien yhteydessä oppilaiden kanssa paitsi liikunnan merkityksestä myös säiden mukaisesta pukeutumisesta. Kutsuin syksyisin myös terveydenhoitajaa ja hammashoitajaa pitämään oppitunteja terveyskasvatukseen liittyen.

Toteutin ympäristökasvatusta oppilaiden kanssa lähiympäristöstä huolehtimalla eri kouluissa. Tarkoituksenani oli kasvattaa oppilaiden vastuuntuntoa omaa ympäristöään kohtaan. Oppilaat saattoivat istuttaa kasveja koulun pihalle. Oppimisympäristön kehittämisestä koulu ei voinut päättää yksinään, sillä resurssit määräytyivät tuolloin ja määräytyvät edelleenkin paikallisten päättäjien päätösten mukaisesti.

Opetussuunnitelman uudistuksessa korostettiin tulevaisuuden näkökulmaa, mutta kriittisesti arvioiden toteutuksessa kuitenkin oli runsaasti perinteisiin liittyviä piirteitä. Kasvatuksellinen toimintani on edellyttänyt aikaisempaa enemmän dialogia, yhteistä pohdintaa ja yhteisneuvottelua muiden kanssa. Henkilökohtaisesti se on edellyttänyt tuolloin myös luokanopettajana pysähtymistä pohtimaan opetuksen ja kasvatuksen olennaisia asioita, joista päällimmäisenä näyttää olleen pyrkimys huolehtia oppilaasta ja hänen kasvustaan (ks. Atjonen 2004, 14). Toisaalta ison kaupunkikoulun haasteissa se on merkinnyt minulle luokanopettajana kärsivällisyyden kasvua.

Ymmärrän, että pienempien oppilaiden kasvatus- ja opetustyössä tarvitaan huolenpitoa, joka läpäisee kaikki opetussuunnitelman elementit. Erityisesti tavoitteiden välityksellä huolenpito ilmenee kasvun päämäärän ymmärtämisessä ja kasvattajan kyvyssä nähdä oikeutuksensa ja mahdollisuutensa vaikuttamiseen suhteessa tuohon päämäärään, kuten Atjonen (2005, 65) määrittää. Kasvatustoiminnassani maaseutukunnassa paikalliset arvot näyttäisivät olleen sopusoinnussa tuolloisen opetussuunnitelman kanssa, mikä merkitsee sitä, että olen ollut kriittisesti tietoinen tuolloin paikallisista arvoista. Kasvatus onkin syvästi juuri arvoihin sitoutunutta toimintaa, sillä kasvatus toimintana suuntautuu tärkeiksi pidettyihin asioihin (Atjonen 2005, 53; Gudmundsdottir 1991).

Tuolloin vuosikymmenen vaihteessa ja sen jälkeisessä ajassa olin usein tilanteissa, joissa keskusteltiin arvoista. Keskusteluissa puhuttiin muuttuvista ja pysyvistä arvoista. Huomasin, että laajemminkin yhteiskunnassa keskusteltiin arvoista ja pohdittiin elämän arvoja. Tämän vuoksi arvojen merkityksellisyyden pohdinta liittyy oleellisesti sekä henkilökohtaisella että vuorovaikutuksellisella tasolla tuohon aikaan ja niihin työpaikkoihin, joissa toimintani tapahtui (Olson 2000).

Olin mukana 1990-luvun vaihteessa koko kaupungin koululaitosta koskevassa arvofoorumityöryhmässä, jossa tehtäväni oli kartoittaa peruskoulun silloisten ala-asteikäisten arvoja opetussuunnitelman kasvatustavoitteiden pohjalta. Kartoituksen pohjalta tein pienoistutkielman koululaisten arvoista. Tarkasteluaineistona minulla oli 358 vapaamuotoista kirjoitelmaa ja 543 kyselyvastausta. Silloisiin, koulun virallisiin kasvatustavoitteisiin nähden saatoin pitää koululaisten arvoja perinteisinä. Koululaiset arvostivat rehellisyyttä, yritteliäisyyttä ja toisen kunnioittamista edellyttäen sitä itseltä ja muilta. Hyvät ihmissuhteet ja vastuuntunto näyttivät Erään kaupungin koululaisten arvoista 1990 -tutkielman mukaan läpäisseen silloisten ala-asteikäisten arvo maailman.

## 5.2 Opetuksen uudistamispyrkimykseni yhteiskunnan tilan vaihteluissa

Kun luokanopettajan opetussuunnitelmasuhteen tarkastelun yhteydessä yhteiskunnan tilan vaihtelut on esillä, tarkoitan sillä opetussuunnitelman tulkin-

tojeni sekä toteuttamiseni riippuneen myös näistä ehdoista ja heijastumisista käsin. Yhteiskunnassa taloudellinen kehitys 1980-luvulla oli melko voimakasta. Se heijastui myös perheiden hyvinvointiin. Tuona aikana oppilaiden perhetausta oli suhteellisen yhtenäinen, eivätkä avioerot olleet yleisiä. Koin, että tuolloin ei ollut laajassa mitassa alkoholin suurkulutusta ja siitä johtuvia ongelmia. Taloudellisen laman myötä 1990-luvulla ilmiö yleistyi. Tuolloin laman vaikutukset näkyivät myös opettajantyön todellisuudessa lasten pahoinvointina.

Muuttaessani uudelle naapuripaikkakunnalle vuonna 1985 pienessä etelä-pohjalaisessa kunnassa oli täystyöllisyys toisin kuin yleisesti muualla maassa. Panin merkille tuolloin, että paikkakunnan tehtaissa kävi töissä väkeä myös naapurikunnista. Tuolloisten havaintojeni mukaan työllisyystilanne heijastui oppilaiden kautta hyvinvointina koulussa. Pienen kunnan päättävissä elimissä oli mukana myös opettajia, mikä saattoi myötävaikuttaa positiivisesti kouluja koskevilla ratkaisulla. Paikkakunnan pienimmistä opinahjoista pidettiin tiukasti kiinni. Aloittaessani uudessa työpaikassani koulu oli vasta peruskorjattu ja kalusteet uusittu.

Lähes kahta vuotta myöhemmin Suomessa käytiin eduskuntavaalit, jolloin uudeksi pääministeriksi tuli Harri Holkeri. Yhteiskunnassa elettiin edelleen rakennemuutoksen aikaa, minkä vuoksi Holkerin hallituksen ohjelman lähtökohdaksi oli palveluelinkeinojen kehittäminen. Tuolloin asetettiin keskeiseksi asiaksi erityisesti nuoriso- ja pitkäaikaistyöttömien työttömyyden alentaminen. Koulutuspoliittisia tavoitteita oli esikoulun ja yleissivistävän koulun kehittäminen. Lisäksi tietopainotteisen koulujärjestelmän kehittämisessä taidekasvatuksen mahdollisuudet olivat jääneet vähemmälle huomiolle, siksi uuden hallitusohjelman mukaisesti pyrittiin kehittämään taidekasvatuksen mahdollisuuksia koulujärjestelmän puitteissa. (Harri Holkerin hallituksen hallitusohjelma 30.4.1987.)

Käytännössä taidekasvatuksen tuntimäärä työpaikkakuntieni kouluissa pysyi muuttumattomana myös opetussuunnitelman uudistuksesta huolimatta. Olin havahtunut tuolloin itsekin koulun tietopainotteisuuteen, minkä osoittaa reflektoiva puheeni pienessä maalaiskoulussa kevään viimeisenä päivänä, todistusten jakopäivänä. Tiedollisissa tavoitteissa menestyminen oli myönteinen seikka, mutta koulun toimintaa oli tarve kehittää ja huomioida myös opetussuunnitelman sosio-emotionaalinen näkökulma. Kevään viimeisenä päivänä koulun oppilaat ja opettajat olivat kokoontuneet koulun yläluokkaan. Minun tehtäväni oli huomioida kuudesluokkalaiset ja pitää puhe koko kouluväelle. Olin kirjoittanut puheen tuntisuunnitelmavihkon viimeiselle sivulle.

*Tässä koulussa tiedollinen osaaminen on edistynyt, ja tulokset ovat sen mukaiset. Kuitenkin yhtä tärkeää on tunne-elämän hillitseminen sekä suhtautuminen koulukaavereihin. Omassa työssäni tulevaisuudessa aion kiinnittää huomiota entistä enemmän tunne-elämän ja ihmissuhteiden kasvatukseen.*

(Ote puheestani, omat tuntisuunnitelmat 31.5.1988)

Opetussuunnitelman uudistamispyrkimysten toteuttaminen ei sujunut täysin esteittä. Vuosikymmenen lopulla vuonna 1989 siirtyessäni uuteen työpaikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa alkoi olla merkkejä lähestyvistä talouslamasta ja monien perheiden pahoinvoinnista, mikä heijastui myös koulussa häiriöinä. Vuosikymmenen vaihtumisen jälkeen vuonna 1991 taloudelliset näkymät olivat jo ongelmalliset kansainvälisen kehityksen ja Suomen talouden tasapainottomuuden vuoksi Esko Ahon aloittaessa pääministerinä. Lama-aikana suuressa kaupunkikoulussa kohtasin luokanopettajana monia oppilaita tilanteissa, joissa perheet yrittivät selviytyä toimeentulonsa rajamailla. Esimerkiksi aamupalan puuttuminen kostautui koulussa nälkänä ja ennenaikaisena väsymisenä koulupäivän kulussa vaikeuttaen oppimista. Toimeentulon niukkuus koetteli myös perheissä keskinäisiä suhteita, sillä näistä ajoista lähtien avioerot yleistyivät. Lama ei kuitenkaan koetellut kaikkia. Suurin osa perheistä voi hyvin.

Lama-aikana oli vaikea toteuttaa monia uudistamistavoitteita. Ahon hallituksen hallitusohjelman mukaan koulutusjärjestelmän toimintaa pyrittiin tehostamaan sisällöllisellä uudistamisella. Peruskoulussa pyrittiin sisällölliseen kehittämiseen. Nyt pyrittiin parantamaan taiteen perusopetusta peruskoulun ja muun taideopetuksen yhteistyönä, mikä toteutuikin työpaikkakunnalla. Hallitusohjelman tärkein tavoite oli tuolloin kuitenkin päätöksenteon hajauttaminen, jolloin keskitetty valtiojohtoinen koululaitoksen ohjaus- ja suunnittelujärjestelmä olisi päättynyt. Oppilaitoksia pyrittiin kannustamaan omaleimaisuuteen. Hallitusohjelman mukaisesti esiopetusta pyrittiin laajentamaan. (Esko Ahon hallituksen hallitusohjelma 26.4.1991.) Koulun sisällöllinen kehittäminen tapahtui resurssien sekä opettajien kehittymisen ja kehittämisen puitteissa. Omaleimaisuus merkitsi profiloitumista. Työpaikkani oli tuolloin liikunta- ja kulttuuritoimintayksikön opettajana. Kuitenkin olin päättämässä yhdessä muiden opettajien kanssa, ettei koulu profiloitu mihinkään erityiseen suuntaan vaan korostaisi hyvän opetuksen laatua. Toisaalta myös hyvän opetuksen laatuun tähtääminen voidaan nähdä profiloitumisena.

## **Koulutuspoliittisia, maltillisia muutoksia toteuttamassa**

Olin kokenut ensimmäisen opetussuunnitelmauudistuksen maltillisena muutoksena vuotta aikaisemmin pikkukoulun opettajana syksyn suunnittelupäivillä muille opettajille esittämäni kommentin perusteella. Tutkimuskirjallisuudessa (mm. Vitikka 2009, 23) nähdään, että opetussuunnitelman muutokset ovat koskeneet koulutuspoliittisten aikakausien mukaan pääosin vain ohjaavuutta. Panin tuolloin merkille perusteiden korostuksen oppiainekohtaisista tavoite- ja sisältöluetteloista sekä opetus- ja kasvatustyön järjestämisestä niiden laajojen sivumäärien pohjalta. Muistin tällaisten korostusten näkyneen vahvasti myös edellisessä opetussuunnitelmassa, Komiteamietinnössä 1970.

Kommentointini yhteydessä minulla ei ollut kuitenkaan esittää toisille opettajille mahdollisia muita opetussuunnitelmamallin vaihtoehtoja, jotka

olisivat voineet jäsentää opetussuunnitelmaa monipuolisemmin. Muuttunut opetussuunnitelma oli edelleen oppiainejakoinen, jossa tiedolliset tavoitteet korostuivat. Kriittisesti ajatellen tuolloisessa opetussuunnitelmassa olisi voitu ottaa selkeämmin ja laajemmin kantaa opetuksen tavoitteisiin, oppimisprosessin luonteeseen, tiedon luonteeseen, sisältöjen perusteisiin sekä yhteiskunnallisiin koulutustarpeisiin. Minulle opetussuunnitelma näyttäytyi tuolloin lähinnä annettuna ja tavoitteiden ilmaisussa selkeänä.

Uudistuneissa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985, 9) puhutaan lainsäädännöstä johtuvista merkittävimmistä muutoksista, joihin kuuluivat muun muassa täsmennetyt tavoitteet. Koin tuolloin, että täsmennetyt tavoitteet eivät kuitenkaan muuttuneet sisällöltään mitenkään oleellisesti, vaan ne ilmaistiin uudistuksessa tiiviimmin. Lukukausia suunnitellessani tarkistin ja varmistin opetussuunnitelmasta opetukselle asetetut tavoitteet erityisesti eri oppiaineiden osalta. Tunteja suunnitellessani en toiminut näin säännöllisesti. Nyt havaitsen kuitenkin yhdenmukaisuutta tuntisuunnitelmieni ja opetussuunnitelman tavoitteiden välillä. Minun onkin vaikea jäljittää suunnitteluaineiston perusteella oppiaineiden sisällöistä, mikä toiminta on ollut Peruskoulun opetussuunnitelman 1970 vaikuttamaa ja mikä toiminta on perustunut Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin 1985, sillä molemmissa opetussuunnitelmissa oppiaineiden sisältöalueilla on hyvin paljon samanlaista.

Suunnitteluaineiston perusteella kokeilin kollegani kanssa pikkukoulussa vuosina 1985–1986 toisenlaisia ryhmämuodostelmia biologiassa ja äidinkiessä, sillä uutta oli tuntikehysjärjestelmä, jossa koululle annetun tuntimäärän pohjalta opettajat saattoivat muodostaa opetusryhmiä näkemyksensä mukaan. Uusi tuntikehysjärjestelmä mahdollisti suurten luokkien jakamisen pienempiin ryhmiin. Suunnitteluaineiston perusteella tuntikehystä hyödynnettiin ensin pikkukoululla ylemmillä luokilla, vuosia myöhemmin suuressa kaupunkikoulussa erityisesti alkuopetuksessa. Tuolloin alkuopetuksessa jaoin oppilaat pienempiin ryhmiin, joissa tuen antaminen sitä tarvitseville kohdistui paremmin. Tuntikehysjärjestelmällä pyrittiin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1985, 15) mukaan koulujen itsenäiseen resurssien kohdentamiseen entistä paremmin huomioimalla erityistä tukea tarvitsevat.

Merkittäviin muutoksiin kuuluivat kunnalle asetettu velvollisuus kielten opetuksen monipuolistamisesta aikaisempaa runsaammalla kielten valikoinnilla sekä uskonnon opetuksen uusi järjestely. Uskonnon opetusta vähennettiin yhdeksi viikkotunniksi viidennellä ja kuudennella luokalla. Koin, että uskonnon opetuksen väheneminen viidennellä luokalla johti keskittyneempään sisällön käsittelyyn. Yhteistä keskusteluaikaa ja muuta elämyksellistä toimintaa täytyi rajata.

Miten opetussuunnitelman muutokset painoutuivat? Kaikki opetussuunnitelman muutokset eivät koskettaneet ensisijaisesti peruskoulun pienimpien oppilaiden opettamista, joita opetin. Esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen varmistaminen tapahtui suuren kaupunkikoulun toisella luokalla vuonna 1991–1992 samalla tavalla monipuolisuuteen tähtäävien harjoitusten



kautta muuttuneen opetussuunnitelman mukaisesti kuin 10 vuotta aikaisemmin. Erilaiset oppijat otettiin kuitenkin huomioon aikaisempaa paremmin opetuksen eriyttämisen avulla. Toisaalta tuntikehyksen avulla mahdollistui pienempiin opiskeluryhmiin jako.

Monilla koulutuspoliittisilla opetussuunnitelman uudistuksilla, kuten pääasiassa yläastetta koskettaneilla erilaajuisten oppimäärien ja tasokurssien poistamisella, ei näytä olleen kosketusta pienen maaseutukoulun ja suuren kaupunkikoulujen opettajan suunnitteluun. Sen sijaan suunnitteluaineiston perusteella yhteistyö kotien kanssa on lisääntynyt ja monipuolistunut. Eräänä yksityiskohtana yhteistyömuotojen kehittymisestä katsoin tarpeelliseksi vuodesta 1990 lähtien jakaa koteihin työstämäni lukukausisuunnitelma. Usein se oli kommentoitavana ensin vanhempainilloissa.

Muuttuneessa opetussuunnitelmassa, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985, 56) kodin ja koulun yhteistyö painottui nyt lakisääteisesti. Perusteissa viitataan Peruskoululain 3 §:n 2 momenttiin, jonka mukaisesti koulun on pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen kasvatustehtävässä. Yhteistyön tuli olla aikaisempaa monipuolisempaa. Lisäksi kotien tuli olla aikaisempaa tietoisempia koulun pyrkimyksistä ja toimintatavoista. Koulun tehtäväksi ja vastuulle tuli Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden (1985, 57) mukaan etsiä aktiivisesti kuhunkin kouluyhteisöön parhaiten soveltuvat koulun ja kodin yhteistyömuodot.

### 5.3 Haasteista pontta luokanopettajaksi kehittymiselleni

*Kesän aikana olen kerännyt uusia vaikutteita, tavannut uusia, mielenkiintoisia ihmisiä muun muassa kaksiviikkoisella ulkomaan matkalla ja levännyt uutta voimaa keräten unohtamatta mitenkään opiskelua. Sisarusteni lasten kesäpäivät luonani olivat mukavaa vaihtelua sille valtavalle kirjapinolle, jonka olen lukenut tänä kesänä. En ole unohtanut pianonsoittoa enkä kitaransoittoa tänäkään kesänä. Olin Lapualla heinäkuussa parin viikon ajan yksinlaulukursilla. Nyt: Olen ajatellut koulutyötä ja suunnitellut paperille kirjatun jo kaksi viikkoa.*

(Ote päiväkirjasta kesäloman viimeisenä päivänä 14.8.1988)

Aloittaessani kuuden työvuoden jälkeen toisessa työpaikassani en ollut enää aloittelijan tavoin epävarma. Kokemani työvuodet olivat tuoneet tuolloin uskoa selviytymiseen työhaasteissa, joita tavoittelin edelleen. Nyt muuttujen yhteydessä jouduin joka kerta uudelleen etsimään työyhteisössäni oman paikkani, oman asemani, suhteessa oppilaisiin, kollegoihin sekä muuhun henkilökuntaan, vanhempiin ja laajempaankin yhteisöön. Haasteita olin toki tavoitellut, mutta erilaisten ja ainutlaatuisten ihmisten moninaisuus oli yllättävä kokemus. Esimerkiksi aikanaan minusta tuntui nöyryyttävältä tunnus-

taa, etten ollut suuressa kaupunkikoulussa se toivottu miesopettaja. Tämä oli itselleni erityisen haastava ja kasvattava kokemus, jota päiväkirjassani reflektoin tiiviisti vuoden aikana. Koin vaikeuksien jälkeen, että itsetuntemukseni omista voimavaroista, puutteista, heikkouksista ja reaktiovalmiuksista oli kehittynyt haasteiden myötä (vrt. Gudmundsdottir 1991; ks. Rauhala 2009, 210). Opin tuolloin arvostamaan aikaisempaa syvemmin hyviä ihmissuhteita. Alusta lähtien suhtautumiseni työhön tutkivalla otteella oli laajentanut oppilaan tuntemustani ja ymmärrystäni laajemmastakin vuorovaikutuksesta. Nyt paikallisuuden toteutuksissa tarpeeni laajempaan yhteistyöhön sekä vuorovaikutukseen vahvistui edelleen ja edellytti toimivia ihmissuhteita.

Kuuden ensimmäisen vuoden aikainen opetus- ja kasvatustyön intensiivinen suunnitteleminen oli lisännyt reflektiotaikojani. Tuolloinen reflektointini ei ollut Korthagenin ja Vasaloksen (2005, 47–50) esittämän systemaattisen syklisen reflektioprosessin mallin (ALACT) tapaisesti järjestelmällistä. Mainitsemani tutkijat osoittavat systemaattisen mallin eroja tavallisesta opettajan reflektiosta. Strukturoidussa reflektiomallissa korostuu tietoisuuden kehittäminen opettajan omista toiminnoista, taidoista ja uskomuksista. Reflektiomallissa on kysymys kokonaisvaltaisen reflektoinnin oppimisesta. Analysoin omia käytäntöjäni tullakseni tietoiseksi kehitettävistä asioista (Zeichner & Liston 1987, 45).

Pohdin ja arvioin aikaisempaa laajemmin kasvatuksen toteutumista sekä ratkaisujani omien arvojeni lisäksi myös paikallisten arvojen näkökulmasta. Alun kuuden vuoden jälkeen suunnitellessani opetus- ja kasvatustyötä olin oppinut valikoimaan opetussuunnitelman sisällöistä tilanteisiin sopeuttaen. Tuolloin valinnoissani olivat korostuneet kuitenkin opetussuunnitelman tiedolliset tavoitteet. Nyt tein valintani tietoisemmin mahdollisuuksien ja rajojen pohjalta. Vaikka tiedollisten tavoitteiden korostuminen näkyy edelleen selkeästi tuolloisessa toiminnassani, opetussuunnitelman uudistuksen jälkeen ilmenee toiminnassani myös muiden kuin tiedollisten tavoitteiden lisääntymistä ja laajenemista.

Suhteeni paikallisiin opetussuunnitelmiin rakentui toisten opettajien laatimista kuntakohtaisista opetussuunnitelmista. Omassa elämäntilanteessani muuttaminen paikkakunnalta toiselle sekä koulun vaihtaminen liittyivät ajankohtiin, jolloin opetussuunnitelman kuntakohtainen prosessointi aloitettiin tai uudistunutta opetussuunnitelmaa oli toteutettu muutama vuosi. En ollut siis missään vaiheessa itse tekemässä kuntakohtaisia opetussuunnitelmia. Valmiit opetussuunnitelmat sisälsivät esimerkkejä paikallisuuden hyödyntämisen mahdollisuuksista, joita myös itse loin eri työpaikkojen ympäristöihin perehtymisen yhteydessä.

Vakinaisena ja kokeneempana opettajana pyrin hahmottamaan luokka-asteen opetuskokonaisuutta ennen siirtymistä lyhyemmän aikavälin suunnitteluun (Kosunen 1994, 210). Nyt uudistuksen jälkeen aloitin lukukausien mittaisen kirjallisen suunnittelun (ks. liite 1a), jossa huomioin myös koulun yhteissuunnittelun sopimukset. Tukeuduin tällöin lukukausia suunnitellessani entistä kiinteämmin opetussuunnitelmaan, jonka paikallisuuden painotuk-

set näkyivät tuolloin suunnittelussa ja käytännön toteutuksissa. Pidemmän aikavälin suunnittelun mahdollisti edelleen vakinainen virka-asemani. Käytin opetussuunnitelmaa hyödykseni erityisesti oppiaineiden sisältöjen sekä paikallisuuden osalta. Tulkitsin opetussuunnitelmaa omista tilannekohtaisista arvioinneistani käsin.

Aikaisemmin tavoitteellinen toimintani itseni kehittämiseksi oli korvannut toisilta opettajilta oppimisen sen mahdollisuuden puuttuessa. Kaupunkikouluun muutettuani minulle oli uutta säännöllinen viikoittainen kouluyhteisön suunnittelukokous. Uuden opettajan oli kuitenkin vaikea päästä toisilleen vakiintuneiden yhteistyökumppaneiden joukkoon. Kaupunkikoulun ensimmäisenä työvuoteni koin vuoden aikana muiden opettajien tiivistä yhteistyötä mutta myös monia yhteisiä elämyksellisiä toteutuksia. Monitasoinen tutustuminen uusiin asioihin vei itseltäni aikaa ja johti suunnittelemaan työtä pääosin yksin. Myös nykyisen työpaikkani käytäntöihin kuului aloittaessani vuonna 1990 viikoittainen opettajien suunnittelukokous. Kuitenkaan aluksi laajempaan yhteiseen, kollegiaaliseen opetuksen suunnitteluun ei oltu valmiita, vaan jokainen opettaja suunnitteli opetustaan yksin ja työskenteli luokassaan suljettujen ovien takana.

Opetussuunnitelmauudistuksen jälkeisinä vuosina jatkoin musiikin taitojeni kehittämistä osallistuessani monille kursseille vapaaehtoisesti ja harrastaessani aktiivisesti musiikkia. Musiikin opetustaitojen kehittymiseni ilmenee toiminnassani monin eri tavoin. Pikkukoululla vuosien aikana yhdessä työparini kanssa harjoitimme oppilaskuoroa, esiinnyimme yhdessä soittaen ja laulaen sekä koulun että koulun ulkopuolisissa tilaisuuksissa ja hioimme oppilaiden soittoesityksiä juhlia varten. Edellisen työpaikkani kollegan tavoin myös nykyinen kollega oli ollut aktiivinen musikanntti paikkakunnalla jo vuosikymmenten ajan. Musiikista taidekasvatuksen osana tuli tuolloin pikkukouluun tavallaan yhteinen kieli. Myöhemmin kaupunkikoulussa soitotaitoisena opettajana minulla oli oman luokan lisäksi tunteja myös muilta luokilta, jolloin kytkin opiskeluun taitojeni karttuessa monipuolisia, myös opetussuunnitelmassa esitettyjä harjoituksia. Pienempien oppilaiden kanssa laulamien, laululeikit, soittaminen ja musiikin kuuntelu olivat teoriaopiskelua keskeisempiä.

*Musiikin tunnilla 12.4.1994 luokassa toisluokkalaisten kanssa jatkan systemaattista harjoittelua. Ohjaan hauskojen mielikuvien avulla oppilaitani äänielinten verryttelyssä, jonka jälkeen ääni avataan. Tuttu laulu kerrataan ensin kirjoista. Sama laulu myös leikitään. Tämän laulun avulla opitaan leikinomaisesti myös teoreettisia asioita, dynamiikkaa ja tempon vaihteluita. Lopputunnilla ohjaan oppilaiden soittoa erilaisilla rytmisoittimilla.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 1994 pohjalta, 2. lk)

Opetussuunnitelma ei ollut ainoa virike kehittää ammatillisuutta. Omaehtoinen kouluttautuminen on ollut merkittävänä tekijänä ammatillisessa kasvussani. Opiskelin itsekseni myös lukemalla ammattikirjallisuutta, kuten edellä

päiväkirjaotteessani olen kirjoittanut lukemastani kirjapinosta. Silloinen liikuntamyönteisyys nykyisessä työpaikassani suurella kaupunkikoululla sekä tarpeeni ja intoni kouluttautua johtivat siihen, että opiskelin liikuntaa ja erikoistuin siihen vuosikymmenen alussa vuosina 1992–1993. Suunnitteluaineiston perusteella voin päätellä koulutuksen jälkeisen liikunnan opetuksen kehittymiseni näkyvän monipuolisempaan opetuksena. Opetuksen suunnittelu on ollut systemaattista ja harjoittelu monipuolisempaa kuin aiemmin. Opetuksen osa-alueet ovat ikätason mukaiset. Liikuntaan erikoistuneena opin sitä useilla luokilla.

*Liikuntatunnilla 31.8.1993 toimin neljäsluokkalaisten kanssa koulun kentällä. Alkuverryttelynä ohjaan oppilaita reaktioharjoituksiin ja leikkimään liikennepoliisileikkiä. Näytän mallina venyttelyliikkeet, ja kysyn oppilailtani venyttelyn merkityksestä. Selvitän yleisurheiluharjoitukset ja pysäkkityöskentelyn tavan. Jaan oppilaat viiteen eri lajiharjoitteluryhmään, jonka jälkeen ryhmät työskentelevät pysäkeissä tietyn ajan. Tämän jälkeen oppilaat harjoittelevat pareittain pallon heittotekniikkaa ja pikajuoksua. Liikuntatunti päättyy loppuverryttelyleikkiin.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 1993 pohjalta, 4. lk)

Toimin useimmiten ohjaavassa roolissa, myös yllä olevan liikuntatunnin perusteella. Kyseisten neljännen luokan oppilaiden kanssa kuitenkin vuoden aikana harjoittelimme oma-aloitteisuutta esimerkiksi heidän toimiessa alkuverryttelyn vetäjinä. Musiikin ja liikunnan kouluttautuminen ilmeni oppiaineen syvällisemmän hallinnan kautta aikaisempaa monipuolisempina oppilaiden harjoituksina.

Opetussuunnitelma on ollut opetusharjoittelun keskustelussa esillä. Vuosikymmenen alussa olin toiminut opettajana runsaat kymmenen vuotta. Ilmoitauduin opetusharjoittelijoiden ohjaajaksi. Yhteispalaverissa koululla annoin tuolloin harjoittelijoiden käyttöön edellisvuosienkin lukukausi- ja viikkosuunnitelmat. Pohdin koulupäivän jälkeen luokassani heidän kanssaan suunnittelun merkitystä, mitä hyötyä pitkän aikavälin suunnittelusta voisi olla. Kannustin ohjaajana opiskelijoita kokeilemaan uusia asioita.

*Marraskuussa 1992 keskustelen kolmen harjoittelijani kanssa koulupäivän jälkeen luokassa. Kehotan heitä kokeilemaan eri työtapoja. Tuntien suunnittelussa kehotan miettimään tarkasti tavoitteet, miksi menet luokkaan. Pohdimme luokan tunneilmastoa. Itse koen, ettei luokassa ollut työrauhaongelmia. Lopuksi pohdimme opetussuunnitelman yleistavoitteiden siirtämistä käytännön tasolle.*

*Kun opetussuunnitelman tavoitteissa oppilasta kasvatetaan luovaksi, rauhan- tahtoiseksi, yhteistyökykyiseksi, tasapainoiseksi ja itsenäiseksi ihmiseksi, niin mitä se tarkoittaa tässä 1.a -luokassa? Kannustetaanko ja palkitaanko täällä omaperäisistä ideoista?*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelmavihkon 1992 muistiinpanoista)

Edellä totesin, että opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1985) ei puhuttu kasvattajan itsensä tuntemuksista sanallakaan. Tämän perusteella päätelen, että tuolloinen opetussuunnitelma tarjosi näin ollen vain vähän välineitä ja haasteita opettajan ammatilliselle identiteettityölle. Opetussuunnitelma perustui tuolloin vielä enemmänkin behavioristiseen oppimiskäsitykseen kuin tulossa olleeseen kognitiiviseen oppimiskäsitykseen, jossa puolestaan korostuvat oppijan sisäinen motivaatio ja oppijan oma aktiivinen rooli. Tuolloinen oppimiskäsitys paljastuu myös tavoitepohjaisen arvioinnin kautta (POPS 1985, 29). Positiivisesti ajateltiin jokaisen mahdollisuuteen oppia, eli tunnustettiin oppijoiden erilaiset oppimislähtökohdat (POPS 1985, 10). Omassa tuolloisessa toiminnassani on havaittavissa vastaavuutta opetussuunnitelman oppimiskäsityksen kanssa mutta myös piirteitä kognitiivisesta oppimiskäsityksestä.

Eri koulukontekstit tarjoavat ammatilliseen kasvuun omat haasteensa. Olin tuntenut kuuden työvuoteni jälkeen minäpystyvyyssuskomusteni lisääntyneitä olevani valmis kohtaamaan uusia haasteita kehittyäkseni ammatissa. Neljän vuoden aikana pikkukoulukontekstissa tunsin onnistuneeni monessa suhteessa vuorovaikutuksessa, tavoitteissani ja muissa tärkeiksi kokemissani haasteissa. Kaupunkikoulun vuodenaikaiset haasteelliset kokemukset lisäsivät itsetuntemustani ja analyysitaitojani omista tunteistani ja ajatuksistani sekä syvällisempää ymmärrystäni luokanopettajaksi kasvamisesta<sup>14</sup>. Toisaalta opin tuntemaan myös puutteitani ja keskeneräisyyttäni. Näiden kokemusten pohjalta aloitin vuosikymmeniä kestävästä työuraani toisessa kaupunkikoulussa aikaisempaa paremmalla opettajan itsetuntemuksella, enemmän omista sisäisistä lähtökohdista positiivisiksi kokemin haastein.

Lama-aikana 1990-luvun alkupuoliskolla tarvitsin aikaisempaa enemmän yhteistyötaitoja niin kotien kuin työyhteisöni välisessä vuorovaikutuksessa. Tuolloin yhteistyötaitoni sekä lisääntyivät että laajenivat suuressa kaupunkikoulussa väistämättä (vrt. Levin 2006). Eri koulukontekstien haasteet ja niihin vastaaminen olivat opettaneet minulle muuttumisen välttämättömyyttä. Esimerkiksi opetussuunnitelman paikallisuuden tavoitteen toteutumiset eri konteksteissa olivat oppimiskokemuksia, jotka muuttivat käsityksiäni itsestäni. Dynaamisin oppimiskokemukseni sisältyy edellä kertomaani kaupunkikoulun vuorovaikutukseen. Vuoden jälkeen en tuntenut itseäni enää siksi luokanopettajaksi kuin olin ollut vielä vuotta aikaisemmin.

---

14 Denzin (1989, 70) puhuu epifaneista, eräänlaisista käännekohtakokemuksista, joiden vaikutukset saattavat olla joko positiivisia tai negatiivisia. Tällaisia kokemuksia ovat kriisit. Näiden kokemusten merkitykset on aina annettu retrospektiivisesti, kun ne on uudelleen elettyä ja uudelleen koettuja tarinoissa, joita ihmiset kertovat, mitä heille tapahtui.

## 5.4 Tarinan koonti

*Keskeinen kysymys kuuluukin: Miten tutkija tekee kenttätehtävän vaikean muuttamisen tutkimustekstiksi?*

(Elbaz-Luwisch 2005, 33)

Tutkimuksen tässä vaiheessa olen jälleen haasteen edessä: miten omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa ottaisin puolueettoman tutkijan aseman, josta katsoa edellä kertomaani tarinaa, omaa tulkintaani, kuten Elbaz-Luwisch (2005, 35) esittää. Tätä tarinaa konstruoidessani kerronnallisen tutkimuksen tekijänä jouduin usein palaamaan jo kirjoittamaani tekstiin ja muokkaamaan tarinaa niin, että kolmiulotteinen tutkimusavaruus toteutuisi Clandininin ja Connellin (2000) esittämällä tavalla. Tarinalla tuli olla ajallinen, vuorovaikutuksellinen ja paikallinen ulottuvuus.

Kertomassani tarinassa lähdin liikkeelle tilanteesta, jolloin seitsemän työvuoden jälkeen kommentoin vuotta aikaisemmin uudistunutta opetussuunnitelmaa muille opettajille pikkukunnan opettajien koulutuspäivillä. Tarinassani ensimmäiset kokemukset suhteesta uudistuneeseen opetussuunnitelmaan osoittivat, että se ei ollut muuttunut olennaisesti. Toisaalta osa uudistuksista ei koskettanut silloista ala-astetta ja luokanopettajan työtä. Lähtökohta suhteelleni uudistuneeseen opetussuunnitelmaan oli sen kokemisessa henkilökohtaisesti inhimilliseksi ja epävirallisemmän tuntuiseksi. Kuitenkin edelleen opetussuunnitelma oli normi, ja se oli arvioinnin perustana tavoitepohjaisen ohjauksen mukaisesti. Tällöin opetussuunnitelma oli sekä aikaan ja sosiaaliin paikkaan sitoutuvana koulun toiminnan välineenä että luokanopettajan työvälineenä toimiva dokumentti (Atjonen 1993, 15; Kosunen 2002, 52–54).

Ymmärrykseni uudistuneesta opetussuunnitelmasta muuttui vuosikymmenen aikana pidemmän aikavälin suunnittelutyön myötä. Tarinassani uskoin intensiivisen suunnittelutyöni kautta saavuttavani jotakin muuta vaihtoehtoa parempaa. Erityisesti pitkän aikavälin opetusta suunnitellessani olen pyrkinyt arvioimaan kokemuksiani suhteessa tietopohjaani ja kokemusten kautta muodostuneisiin tietorakenteisiin. Kun muokkasin ja sovelsin opetussuunnitelmaa oppilaille ainutkertaisiksi oppimiskokemuksiksi tai rekonstruoisin sitä luovasti itseeni kohdistuvien odotusten ja vaatimusten paineissa, kuten tuolloin uskoin, opetussuunnitelman merkitys aikaisempaa tärkeämpänä suunnitteluvälineenä on tullut esiin (Gudmundsdottir 1990, 170; Olson 2000, 170). Vitikka (2009, 54) puhuu tässä yhteydessä formaalin opetussuunnitelman ja havaitun opetussuunnitelman välisestä suhteesta. Tällä hän tarkoittaa opettajan tulkintaa siitä, mitä hallinnollisesti päätetyn opetussuunnitelman pitäisi tarkoittaa käytännössä.

Opettajan uskomusjärjestelmä tietojen ja teorioiden lisäksi ohjaa hänen opetussuunnitelman ymmärtämistään ja sen soveltamista kasvatustyössä (Korthagen 2004, 80; Kosunen 1994, 45). Minulla oli kokemusta opetussuunnitelman tulkitsemisesta aikaisemmilta aloittelijan työvuosiltani, joiden aika-

na vähitellen ymmärrykseni ja perustietoni silloisesta opetussuunnitelmasta oli kertyneiden kokemusten myötä syventynyt ja laajentunut koulutyön vuorovaikutuksessa (ks. Elbaz-Luwisch 2005, 28). Nyt aikaisempien opetussuunnitelmakokemusten lisäksi opetussuunnitelman muuttuessa tilannekohtaiset tekijät vaikuttivat tulkintaani. Tarinassa paikallisuus ja kuntakohtaisuus olivat tärkeimpiä uudistuksia.

Tulkitsin uudistunutta opetussuunnitelmaa eri tavalla vuosikymmenen aikana kolmen eri työpaikan vuorovaikutussuhteissa oppilaisiin. Suhteissa oleminen on dynaamista ja jatkuvasti muutoksenalaista (Rauhala 2009, 114). Tarkoitin tällä, että muuttaessani koululta toiselle koin eri koulujen ihmismuutteen. Toisaalta taas tapahtui niissäkin jatkuvasti muutoksia. Dynaamisissa vuorovaikutussuhteissa tapani tulkita opetussuunnitelmaa oli muuttuva. Tarinassa tein valinnat ja ratkaisut tuolloisessa opetustyössä opetussuunnitelman tulkintani pohjalta persoonallisella tavallani (vrt. Day 1998, 2; ks. Gudmundsdottir 1991). Rauhala (2009, 115) toteaa yksilöllisyyden ja ainutkertaisuuden tulevan näkyviin selkeimmin läheisissä ihmismuutteen. Luokanopettajan asemassa oma luokka voidaan nähdä tällaisena läheisten ihmisten muodostamana suhteena (Korthagen 2004, 80). Tämän perusteella kertomassani toteutuu autenttinen, muista poikkeava tarina. Opetussuunnitelman ja itseni välinen suhde muodostui monimutkaisten ja -tasoisten tekijöiden lähtökohdista.

Tiivistän Clandininin ja Connellyn (2000) tukemana opetussuunnitelman toteutumisen kiinnittyneen vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa aikaan ja paikkaan. Ammatillinen kasvuni, luokanopettajaksi tuleminen, on oppimista, joka on tapahtunut dynaamisena prosessina. Oppimista tukevista henkilöistä ja sosiaalisista suhteista esimerkiksi kasvatussociologiassa Antikainen (1996, 265) käyttää nimitystä merkittävät muut. Antikainen erottaa toisistaan paikalliset merkittävät muut ja kaukaiset merkittävät muut<sup>15</sup>. Opetussuunnitelmatarinassani näen paikalliset merkittävät muut konkreettisina henkilöinä. Heitä edustavat vanhemmat, kollegat, kouluttajat sekä oppilaatkin, joiden oppimista opettajana olen tukenut. Kaukaisia merkittäviä muita ovat puolestaan abstraktit asiat ja niiden taustalla toimivat henkilöt, esimerkiksi opetussuunnitelmasta päättävät henkilöt (Antikainen 1996, 265).

Tarinastani välittyä monitasoinen prosessissa olemisen kokemus muutosten myötä, joiden taustalla oli selkeä motivaatio uusien haasteiden kohtaamiseen, uuden oppiminen. Omassa tarinassani muutot toivat myös yllättäviä haasteita. Alituinen liikkeessä oleminen merkitsi liikettä erityisesti identiteettilleni, uusien ihmismuutteen luomista ja ihmismuutteenverkostossa toimimista. Kasvuprosessiini sisältyi monta muutosta samalla kertaa, jolloin keskeneräisyys oli läsnä eräänlaisena kipuiluna (Niemi 2003, 120–127). Dewey (1938, 37, 39) puhuu kasvattavista ja ei-kasvattavista kokemuksista. Tarinassani toiset

15 Työyhteisön merkitys ammatillisen kasvun tukemisessa, päinvastoin kuin usein oletetaan, ilmenee tutkimuskirjallisuudessa (Partanen 2011, 186–187) erityisesti aikuisopiskelun valossa vähäisenä. Merkittäviksi toisiksi nähdään mieluummin läheiset ja ystävät kuin työkollegat. Mooren (2003) tutkimukset vahvistavat tätä käsitystä.

haasteet aiheuttivat itselleni kasvukipuja, jotka myöhemmin kääntyivät kasvattaviksi kokemuksiksi, jolloin saatoin ymmärtää itseäni uudessa valossa. Tuolloiseen ammatilliseen kehittymiseeni liittyy kipuilun lisäksi myös syviä ja myönteisiä tunteita sekä tarve uskallukseen olla oma itseni (vrt. Vuorikoski 2007, 40).

Ensimmäisen opetussuunnitelmauudistuksen tarinassa minulle karttui vuosi vuodelta opettajakokemusta viiteentoista vuoteen asti. Nuorehko opettaja-minä kävi kohti keski-ikää, ja taitoni pohtia syvällisemmin kehittyi. Omakohtaisesti koetut työvuodet tarjosivat myös syvempien arvopäämäärien pohdinnalle erilaisen reflektioperustan kuin mitä pelkän koulustaustan omaavalla aloittelijalla oli ollut (mm. Hakala 2003, 100). Syvemmällä arvopäämäärillä tarkoitan koulun antamaa arvoa oppilaille, kasvurauhan antamista opetuksen päämäärälle. Kasvatustoiminnoissani on otettava huomioon tuolloinen yhteiskunnallinen ja paikallinen kasvatuskulttuuri ja erityisesti opetussuunnitelman ihmiskäsitys.

Tuolloisen koulutusyhteiskunnan tilan vaihtelut ovat heijastuneet myös omaan opetus- ja kasvatustyöhöni. Tarinan alussa toimin täystyöllistetyllä paikkakunnalla, jolloin hyvä työllisyys vaikutti kaikkien osapuolien hyvinvointiin. Tarinan lopussa taloudellisen laman seuraukset koskettivat myös opetus- ja kasvatustyötäni. Rajuimpien yhteiskunnan muutosten seurannaisilmiöt ovat tuoneet epävarmuuden kokemista ja yhteistyön tarvetta. Olen käynyt muiden ihmisten kanssa vuoropuhelua löytääkseni ratkaisuja yhteisiin ongelmiin. Näistä vuoropuheluista on kertynyt oppimista ja osaamista (ks. Bereiter & Scardamalia 1993). Epävarmuuden ja osaamisen kokemukset ovat vaikuttaneet luokanopettajaksi kehittymiseen. Ian ja Julia Mitchellin (2011, 12) tutkimuksen tulokset vahvistavat opettajan yhteistyökokemusten erityisesti vertaisten kanssa lisäävän merkittävästi päämäärätietoista opettamista ja edistävän laadukasta ammatillista oppimista. Edellä kertomieni muuttojen yhteydessä yhteistyökokemukseni eivät kuitenkaan tapahtuneet itsestään selvästi.

Tarinaa konstruoidessani jouduin ratkaisemaan jatkuvasti vuorovaikutukseen sisältyviä eettisiä kysymyksiä. Opettajan työ on vuorovaikutussuhteissa olemista, enkä tarinaa kertoessani voinut sulkea muita henkilöitä pois. Puhuessani tarinassa mukana olevista henkilöistä pidin lähtökohtana heidän hyvinvointinsa turvaamista. Sen vuoksi en käsitellyt yksityiskohtaisesti työvuotta, jolloin koin muun muassa uhkailua ja aggressiivista käyttäytymistä, enkä ollut osannut varautua tällaiseen kohteluun. Pelkäsin tuolloin leimautuvani epäonnistuneeksi kollegaksi.

Broady (1986, 9) puhuu opettajien taipumuksesta yksilöllistää ja psykologisoida, toisin sanoen etsiä ongelmien syytä lähinnä omasta persoonallisuudesta, jolloin jää näkemättä opettajien toimintamahdollisuuksia määräävät ja rajoittavat ulkoiset tekijät. Keskenäisyytensä on tunnustettava, mutta on myös tiedostettava ulkoiset, toimintaa rajoittavat tekijät. Tässä tapauksessa särö ilmeni kokonaisvaltaisena kokemuksena siitä, että kaikki ei ollut kuvitellun mukaista. Kokemani särö oli oppimiselleni välttämätön, tasapainoani



ravisteleva tapahtuma, joka rikkoi toimintojen tottumuksia ja ajattelemisen asetelmaa.

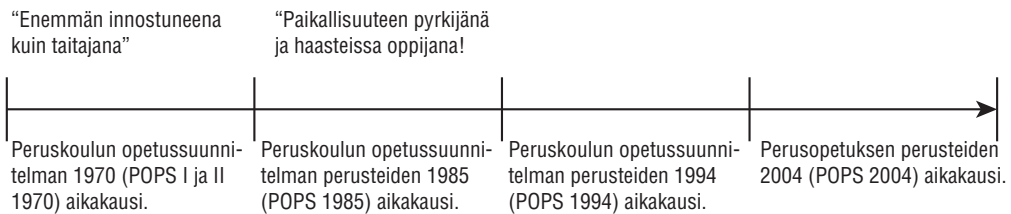
Kyseisen työvuoden tiiviit päiväkirjan reflektiot raskaine kynänvetoineen kertovat jotakin kyvystä arvioida myös omaa työtäni kriittisesti (ks. Atjonen 2004, 45). Olin punninnut asioita monesta näkökulmasta, erityisesti oppilaiden näkökulmasta. Mitä olisin voinut tehdä toisin? Mitä olisin voinut tehdä vielä paremmin? Opettajan pedagoginen ajattelu kohdistuu opetus- ja oppimistapahtuman aihepiiriin ja sen eri tekijöihin (Kansanen 2004, 87). Tietoisuuden ja ymmärryksen lisääntymistä oppilasnäkökulmasta voi pitää yhtenä tärkeimmistä tavoitteista opettajan pedagogisen ajattelun kehittämisessä (O'Sullivan 2003).

Taulukossa 5 ensimmäisen opetussuunnitelmamuutoksen toteuttajana esitän lähtökohdaksi opetussuunnitelman tavoitepohjaisen ohjaavuuden. Suunnittelussani pyrin oppiaineiden integraatioon opetussuunnitelman sisältäessä ainejakoiset tavoitteet. Toteuttamisessa minun oli huomioitava opetussuunnitelman kuntakohtainen osuus, joka oli askel keskitetyn hallintojärjestelmän siirtymisestä kohti hajautetumpaa järjestelmää (taulukko 5). Tuolloisessa yhteiskunnassa muutosprosessi koetteli hallintojärjestelmän lisäksi yhteiskunnan talous. Lama ja työttömyys heijastuivat kouluun ja opettajantyöhöni, mistä johtuen tein aikaisempaa tiiviimpää yhteistyötä eri osapuolten kanssa.

TAULUKKO 5. Ensimmäisen opetussuunnitelmamuutoksen toteuttajana

|  | Tausta   | Oma toimintani ensimmäisessä opetussuunnitelmamuutoksessa   |
|--|--|---|
| <b>Opetussuunnitelma</b>                           | <b>Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 ja kuntakohtaiset osat</b><br>– tavoitepohjainen ohjauvus<br>– ainejakoiset tavoitteet ja sisällöt<br>– 289-sivuinen  | <b>Suhteeni opetussuunnitelmaan</b><br>– Koin uudistuneen opetussuunnitelman muutokset vähäisinä, edelleen normi.<br>– Suunnittelin tavoitteisesti, jolloin opetussuunnitelma oli suunnitteluvälineenä.<br>– Suhtauduin alussa väljemmin opetussuunnitelmaan, lopussa se oli kiinteä osa pidempää aikaväliä suunnitellessani.<br>– Pidemmän aikavälin suunnittelussani oppiaineiden integraatiopyrkimyksiä                              |
| <b>Suomalainen koulutusyhteiskunta</b>             | <b>Keskitetystä hallintojärjestelmästä kohti hajautettua järjestelmää</b><br>– kuntakohtaisen osuuden laadintavastuu opettajille<br>– taluselämän notkahdukset<br>– lama ja työttömyys<br>– perheiden ahdingot<br>– laaja arvokeskustelu | <b>Työpaikkojen muuttumiset maaseudulta kaupunkiin, havaitsin koulukulttuurien erot.</b><br>– En osallistunut kuntakohtaisten opetussuunnitelmien laadintaan.<br>– Toimin alussa täystyöllistetyllä paikkakunnalla, lopussa laman seuraukset opetus- ja kasvatustyötäni koskettavana.<br>– Toimin aikaisempaa tiiviimmin yhteistyössä kotien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa.<br>– Osallistuin arvokeskusteluihin koulussa.      |
| Opetussuunnitelman toteuttaminen käytännön tasolla | <b>Opetussuunnitelman oletukset</b><br>– opetus- ja kasvatustyön perusta sekä perusteissa että kuntakohtaisessa osuudessa<br>– tavoitepohjainen ohjaus<br>– lopullinen tulkinta tapahtuu koulussa  | <b>Opetussuunnitelman toteuttamiseni</b><br>– Otin huomioon kuntakohtaisuuden korostaessani paikallisuutta opetustyössä, jossa kasvatuksen osuus laajempana.<br>– Toimin tavoitteiden perustalta ja lisäksi reflektointiani, jossa mukana kriittisyyttä.<br>– Tulkitsin opetussuunnitelmaa aikaisempaa selkeämmin omakohtaisesti, jolloin tulkintani kiinnittyi tilanteisiin, vuorovaikutukseen ja ajallisuuteen.                       |
| <b>Henkilökohtainen ammatillisen kasvun taso</b>   | <b>Työkokemukset 7–15 vuosien ajalta</b><br>– aikaisempaa kokeneempi opettaja  | <b>Luokanopettajan kehittymiseni</b><br>– Jouduin työstämään luokanopettajan identiteettiäni sen ollessa prosessissa muuttaessani työpaikkoja.<br>– Toimin aikaisempaa joustavammin.<br>– Reflektoin aikaisempaa syvemmin.<br>– Koin erilaisten ja eritasoisten haasteiden kasvattavan luokanopettajan minääni sekä oppivani myös vaativimmista haasteista.<br>– Kehityin opetussuunnitelman tulkinnassa.<br>– Käyttöteoriani kehittyi. |

Ensimmäisessä tarinassa kuvasin aloittelevaa nuorta opettaja-minääni metaforalla ”enemmän innostuneena kuin taitajana”. Tiivistin tällä metaforalla tuolloisen opettajatoimintani, jossa into näytti käyneen kompetenssieni edelle ja opittavaa nuorella opettajalla näytti olevan tuossa elämänsä vaiheessa runsaasti. Toinen tarinani ensimmäisen opetussuunnitelman muutoksen kokemisesta kuvaa pyrkimyksiä paikallisuuksien toteuttamiseen monissa päällekkäisissä muutoksissa ja edistymistä luokanopettajaksi kasvamisessa (kuvio 7). Tässä kasvuprosessissa taitoni sekä lisääntyivät että laajentuivat. Motivaationi uuden oppimiseen oli edelleen hyvä. Luettuani kertomaani tarinaa useamman kerran koin sen selkeyttäneen, koettelevan ja yhdistävän käsitystäni siitä, mikä tuolloisessa toiminnassani ja vuorovaikutuksellisuudessa on ollut toiminnalleni ominaisinta (Ricoeur 1992). Tarinassa tavoittelin haasteita, joista osa yllätti minut, aikaisempaa kokeneemman, mutta edelleen kesken-eräisyytensä tuntevan luokanopettajaksi kasvavan.



KUVIO 7. Kokemusteni metaforinen tiivistys ensimmäisestä OPS -muutoksesta

Sisäiset haasteeni näyttivät lisäävän myönteisiä oppimiskokemuksia ja edistävän tavoittelemaani luokanopettajaksi kasvua. Näihin haasteisiin näyttää liittyneen luokanopettajan olemuspuolten suotuisa vuorovaikutus, holistinen suotuisuus (Rauhala 2009). Uudistunut opetussuunnitelma merkitsi pyrkimyksiä paikallisuuksien toteuttamiseen. Sen sijaan osa itseni ulkopuolelta tulleista haasteista merkitsi minulle luokanopettajuuden rajalla käymistä, josta itsetuntemukseni reflektioiden kautta lisääntyi. Tilanteessani haasteiden dynamiikkaan liittyy enemmän tai vähemmän oppimisen kipuilua (Rauhala 2009, 126). Kiteytän tästä syystä oppimiskokemukseni tuosta kipuilusta metaforaan ”paikallisuuteen pyrkijänä ja haasteissa oppijana”.

## 6 YHTEISTYÖN TEKIJÄNÄ JA OMAN TYÖN KEHITTÄJÄNÄ

Sisällytän kolmanteen tarinaan tulkintani aikaisempaa dynaamisemmas-ta opetussuunnitelmaprosessista, jossa opettajana toteutin myös kollegojen kanssa Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden 1994 pohjalta laadit-tua koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Vuosina 1994–2003 opetussuunni-telmassa siirryttiin kauemmas normiohjauksesta. Aikaisempaa selkeämmin opettajalta edellytettiin toimimista sekä oman työnsä että koulun kehittäjänä. Yhteiskunnallisissa muutoksissa päätöksen tekoa siirrettiin paikalliselle tasol-le. Opetussuunnitelman uudistusta perusteltiin muun muassa arvoperustan muutoksilla sekä oppimis- ja tiedonkäsityksen muuttumisella. Analysoin ja tulkitsen tässä luvussa tuntisuunnitelma-aineistoa, viikkosuunnitelmia ja päi-väkirjoja. Tarinassa on myös otteita koulukohtaisesti laaditusta opetussuun-nitelmasta ja tutkimusprosessissa laatimiani episodeja tunti- ja viikkosuunni-telmista. Rakennan juonen suhteestani uudistuneeseen opetussuunnitelmaan kollegiaalisesti laaditun opetussuunnitelman toimijana, uudistusten toteut-tamisesta aikaisempaa hajautetussa hallinnossa ja yhteistyössä oppimisesta.

### 6.1 Yhdessä laaditun opetussuunnitelman toimijana

*Koulullamme on erityisasema kaupungin muihin kouluihin verrattuna, sillä meillähän on kaupungin kirjasto koulukiinteistössä, seinän takana. Oppilaat käyvät säännöllisesti koulutuntien aikana kirjastossa, ja opettajat saavat apua kirjaston ystävälliseltä ja palvelualltiilta henkilökunnalta. Kirjastonhoitaja pitää kerran vuodessa teemaopetusta kaikille luokka-asteille suomalaisista klas-sikkokirjailijoista vuorovuosin kustakin. Suomalaiset nykykirjailijat käsitellään silloin, kun ne tulevat esille, esimerkiksi lukukirjojen teksteissä tai oheisluke-mistojen kautta. Lapsille tulee opettaa myös käsitteet kotimainen kirjallisuus ja käännöskirjallisuus.*

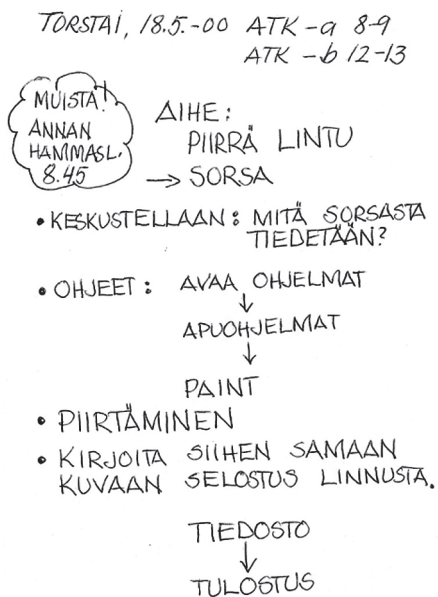
*Tänä tietokonepelien aikakautena, jolloin lapset, etenkin pojat, lukevat entistä vähemmän, koulun ja kirjaston yhteinen haaste onkin saada oppilaat kiinnos-tumaan kirjoista ja kirjallisuudesta.*

(Ote ison kaupunkikoulun koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta 1998)

Yllä oleva ote yhteisesti laaditusta koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta kertoo autenttisella tavallaan, miten koulukohtaisuutta otettiin haltuun opetussuunnitelmaprosessissa. Suhtauduin myönteisesti opetussuunnitelman uudistamiseen suuressa kaupunkikoulussa, nykyisessä työpaikassani. Muistan selkeästi patistelleeni tuolloin kollegojani aloittamaan koulukohtaisen opetussuunnitelman laatiminen. Uudistustarpeita perusteltiin tuolloin muun muassa yhteiskunnan muutospaineella ja tieteenalojen kehityksellä. Lisäksi opettajien asiantuntemusta haluttiin selkeästi hyödyntää aikaisempaa enemmän, jolloin opettajien sitouttaminen opetussuunnitelmaan lisääntyisi. Työpaikkakunnallani syntyikin opettajien kehittämiä koulukohtaisia opetussuunnitelmia.

Työpaikkani koulukohtaisen opetussuunnitelman kehittämisessä erityisesti oppilaslähtöisyyden ja toimintaperiaatteen toteuttaminen, teknologia läpäisyaineena sekä hyvän perusopetuksen takaaminen erityisen profiloitumisen sijasta näyttivät innostaneen opettajia tuolloin entistä tiiviimpään yhteistyöhön. Yhteinen ATK-suunnitelma valmistui ensimmäisenä.

Työpaikkani tuolloisessa koulukohtaisessa ATK-suunnitelmassa pyrittiin muun muassa ohjaamaan oppilaita luontevaan tietokoneen käyttöön eri oppiaineissa. Suunnitelman mukaisesti 1.-luokkalaisten opettelivat tuolloin muun muassa laitteiston nimityksiä, tietokoneen käynnistämistä ja sulkemista sekä hiiren käyttöä piirrosohjelmalla ja näppäimistön alkeita. Valmistin tuntisuunnitelman (kuvio 8) tämän kaupunkikoulun 1.-luokalle lukuvuoden lopulla. Näinä vuosina koulussa oli erillinen ATK-luokka, jossa tietokoneita oli vajaa 20.



KUVIO 8. Tuntisuunnitelma 2000, ison kaupunkikoulun tietokoneopetus, 1. lk

Tuntisuunnitelman (kuvio 8) mukaan aloitin koulupäivää aamuvarhaisella pienemmän oppilasryhmän kanssa. Tuntikehysjärjestelmän perusteella olin voinut jakaa tuolloin luokan pienempiin ryhmiin. Oppilaat olivat olleet yleensä hyvin innostuneita tietokonetyöskentelystä ATK-luokassa. Tunnin aiheena oli sorsan piirtäminen paint-ohjelmalla. Aluksi pohdin oppilaiden kanssa, mitä he tietävät sorsasta. Olin käsitellyt vesilintuja jo aikaisemmin heidän kanssaan. Keskustelun jälkeen tutustutin oppilaat taululle kirjoittamiini ohjeisiin. Mitä ilmeisimmin suurin osa oppilaista selvisi tuolloin oma-aloitteisesti piirrostehävästä, sillä piirtämistä oli harjoiteltu talven aikana. Kirjoitettava selostus saattoi tuolloin vielä tuottaa joillekin oppilaille vaikeuksia. Paperille tulostetut sorsat käsissä heiluen suljimme ATK-luokan oven, ja palasin oppilaiden kanssa takaisin pitkää käytävää pitkin omaan luokkaan. Tuntisuunnitelman mukaan toinen ryhmä teki saman piirrostehävän iltapäivällä.

Suunnitteluaineistoni perusteella havaitsen, että tietokoneisiin perustunut opetus on lisääntynyt vähitellen työvuosien aikana. Tietokoneiden määrä koululla kasvoi, ja niitä vaihdettiin ajanmukaisemmiksi uusien mallien tullessa markkinoille. Koin, että tavoitteinen tietotekniikan opetus monipuolista oppimistehtäviä. Käytin tietokonetta enimmäkseen kuitenkin vain äidinkielen, matematiikan ja kuvaamataidon yhteydessä. Työpaikassani opettajat olivat varanneet usein isoimmille oppilaille tietokonealuokan niin kuin itsekin tein esimerkiksi toimiessani neljännen luokan opettajana.

Opetussuunnitelmauudistuksen alkuvaiheissa en sisällyttänyt tietokoneopetukseen esimerkiksi tietoturvakasvatusta tai varoittanut Internetin vaa-roista johtuen tuolloisesta tietokoneen vähäisemmästä käyttämisestä, sillä kaikissa kodeissa ei ollut tuohon aikaan vielä tietokoneita. Tietokoneiden tullessa kouluihin en puhunut vielä sosiaalisesta mediasta, medialukutaidosta enkä lähdekriittisyyden merkityksestäkään, kuten nykyään on välttämätöntä tehdä (Mäntymäki 2012, 12). Kouluttauduin muiden opettajien tavoin käyttämään tietokonetta. Osallistuin uudistuksen alkuvuosina tietokonekursseille, jolloin suoritin ATK-ajokortin.

Edellä esittämäni ote koulukohtaisesta äidinkielen ja kirjallisuuden suunnitelmasta sekä ATK-suunnitelma ja sen toteutuminen käytännön arjessa ovat esimerkkeinä yhteisesti laaditusta koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta osana laajempaa opetussuunnitelmaprosessia. Koin tuolloin uudistuneen opetussuunnitelman myötä mahdollisuudekseni entistä laajemmin vaikuttaa opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun ja toteutukseen. Vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteet olivat luonteeltaan aikaisempaa selkeästi vähemmän normatiiviset. Perusteet (POPS 1994) antoivat opettajille aikaisempaa enemmän vapautta. Sain käyttää sekä omia että kollegojeni ideoita aikaisempaa rohkeammin.

Uudistuksen alussa pohdin opetussuunnitelman arvoperustaa yhdessä kollegojeni ja koululle kokoontuneen johtokunnan kanssa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 9) edellytettiin eettistä pohdintaa ja arvo-keskustelua koulun arvoperustan selkeyttämiseksi ja jäsentämiseksi. Muuttu-

vassa maailmassa tarvittaisiin perusteiden mukaan avaraa, eri näkökulmista lähtevää asioiden punnitsemista.

*Pimeänä syysiltana täpötäydessä opettajien huoneessa istuin kollegojeni ja johtokunnan jäsenten kanssa kahvia juoden keskustelun koulun arvoista käydessä vilkkaana. Itse koin tuolloin tärkeänä muuttuvan maailman keskellä myös py-syöien arvojen näkökulman, minkä esitin muille.*

(Ote päiväkirjasta 1995)

Arvokeskustelua haluttiin laajentaa. Myöhemmin uudistuksen alussa myös vanhemmilta ja oppilailta pyydettiin näkemyksiä yhteisistä arvoista.

Koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimisprosessissa koettiin mielihyvän lisäksi myös pulmia. Opettajat kehittivät opetussuunnitelmaa prosessina ja päämäärätietoisesti. Jälkeenpäin opetussuunnitelmatyöskentelyä arvioidessa tuli kuitenkin esille, että työkavereistani lähes puolet oli kokenut, että koulukohtaisen opetussuunnitelman organisointi oli ollut puutteellista. Jotkut opettajat tuskailivat laatimisen vieneen liikaa aikaa. Lisäksi opettajien kesken kritikoitiin puutteellista opetussuunnitelman teoriapohjaa. Itse olin osallistunut musiikin koulukohtaiseen opetussuunnitelman työryhmään, jossa yhdessä työparini kanssa huomioin perusteissa asetetut tavoitteet, sisällöt, opetusmenetelmät ja arvioinninkin. Ponnistuksiin nähden saatoin olla tuollain tyytyväinen työryhmäni saavutuksesta.

Otin uudistuneen opetussuunnitelman innostuneesti ja vakavastikin vastaan. Hyödynsin tiiviisti koulukohtaista opetussuunnitelmaa suunnitellessani lukukauden mittaisia opetuskokonaisuuksia ja pyrkiessäni pois tiukasta ainejakoisuudesta.

*Kesä- ja joululomien aikana oma opetussuunnitelmaprosessini täyttää kotini tilavan keittiöpöydän useiden päivien ajaksi suunnitellessani tulevaa lukukautta luokalle sopivaksi. Nautin opetus- ja kasvatustyön suunnittelusta. Tulevien oppimistoimintojen pohtiminen etukäteen tuntuu mielekkäältä.*

(Ote päiväkirjasta 1999)

Nyt käytössäni oli sekä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 (POPS 1994) että koulukohtainen opetussuunnitelma. Perusteet olivat väline varmistamistani ja tarkistaamistani keskeisiä sisältöjä, tavoitteita ja muita tärkeitä asioita. Uudistunut opetussuunnitelma näyttää johtaneen kohdallani uudistuksen toivottuun tulokseen, entistä tiiviimpään opetussuunnitelmaan sitoutumiseen. Samalla se saattoi osoittaa kollegojen kanssa yhdessä laaditun opetussuunnitelman toimivuutta.

Suunnitellessani työtäni huomioin tuolloin aikaisempaa enemmän koulun toimintaperiaatteeksi valitun oppilaslähtöisyyden eri työtavoissa, omissa arvioinneissa ja elämyksellisyyden kokemisessa. Keväällä olin suunnitellut ensimmäisen luokan oppilaille koulun lähistöllä elämyksellisen luontopolun. Koko luokka liikkui yhdessä pisteestä toiselle.

*Tiistai, 14.5.1996 ympäristöopin tunnilla toimin oppilaiden kanssa luontopolulla. Vajaan kilometrin pituisella polulla on seitsemän tehtävapistettä. Aluksi oppilaat kertovat vuorotellen koulun kentällä piirissä, mitä eroja he havaitsivat tapahtuneen tässä ympäristössä talveen verrattuna. Metsikössä oppilaat keskittyvät kuuntelemaan kevään ääniä. Puusillalla vapaaehtoiset oppilaat näyttävät Ilkeää peikkoa ja kolmea pukkia. Pajurisukossa he seuraavat viidakkoseikkailun johtajaa. Peltoaukeamilla he tutkivat kasveja ja puiden silmuja. Siirtolapuutarhan kulmalla oppilaat havainnoivat, mitä alueella tapahtuu. Metsäaukealla he rakentavat eläintarhan eläimineen kävyistä, kepeistä ja muusta luonnonmateriaalista. Metsäaukealla kerron lopuksi, että oppilaani isä tulee kuvaamaan huomisen luontopolun tapahtumia.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 1996 pohjalta, 1. lk)

Suunnitteluaineiston perusteella havaitsen, että koulutyössä tapahtuneet työtapamuutokset ovat liittyneet aiempaa monipuolisempiin oppimisympäristöihin. Oppilaslähtöisyyden huomioiminen on johtanut omien aikaisempien käytäntöjen kriittiseen pohdintaan. Opetussuunnitelman toteutuessa työskentely-ympäristö on laajentunut aikaisempaa useammin luokkahuoneen ulkopuolelle. Olin kirjannut tuntisuunnitelmavihkoon kolmasluokkalaisten kanssa elämyksellisestä ja oppilaslähtöisestä merivesiretkestä yhdessä laaditun koonnin. Koonnissa oppilaat olivat tuolloin havainnoijia ja kertojia. Olin kirjoittajana yhteisen koontikertomuksen rakentamisessa.

*Tiistai, 26.9.1997, oli sateinen päivä. Ajoimme meren rannalle tutkimaan sen elämää. Sää oli pilvinen, ilman lämpötila oli vain +12 astetta. Merivesi oli +10 astetta. Kun otimme lasipulloihin merivedestä näytteen, huomasimme, ettei vesi ollut kirkasta. Se oli ruskeahkoa, sameaa ja likaista. Merivesi maistui suomalaiselta, ja se haisi vähän kalalle. Meressä on kaloja, vaikka emme tutkimusretkellämme niitä nähneetkään. Sen sijaan näimme loppia, tiiroja ja muutaman sorsan. Rantakasvillisuus oli mielestämme rikasta. Korkeat kaislat valloittivat luonnonrannat mutta eivät uimarantoja. Ketään uijaa ei näkynyt. Satamassa oli vilkasta. Puolalainen rahtialus oli ankkuroituneena satamaan. Seuraavana päivänä saapuisi venäläinen alus. Ihmisiä liikkui merenrannalla, koska siellä on kaksi isoa tehdasta.*

(Ote tuntisuunnitelmista 1997, 3. lk)

Pidemmän aikavälin suunnittelussa käytin siis tiiviisti opetussuunnitelmaa apuna pohtiessani tulevaa ja reflektoidessani aikaisempia kokemuksia. Koulukohtainen opetussuunnitelma vaikutti minusta ytimekkäältä ja helppokäyttöiseltä. Koin lukukausia suunnitellessani, että alati täydennettävän koulukohtaisen opetussuunnitelman tavoitteet olivat saavutettavissa. Oppilaiden toiminnallisuuden huomioon ottaen suunnitellessani valikoin oppikirjojen sisältöjä käyttöön soveltuviksi opetussuunnitelman pohjalta. Olin kerännyt lomamatkoilla vihkoon ideoita, joita hyödynsin suunnitellessani.

Suunnitellessani varasin tilan myös muille osapuolille. Kirjasin pidemmän aikavälin suunnittelussa työyhteisön yhdessä sopimat teemat ja projektit lu-



kukausisuunnitelmiin yhteisen suunnittelukokouksen jälkeen. Oppilaat ja heidän vanhempansa osallistuivat lukukausien suunnitteluun ehdottamalla ideoitaan. Heidän ehdotuksestaan toteutin tytöille mieluisan parturiretken kaupungin ammattikoululle eräänä syyspäivänä tutustuaksemme parturin ammattiin. Tuohon aikaan tytöt ja pojat vuorottelivat käsitöissä.

*Perjantai, 1.11.1997, käsityötunnilla lähdän aamulla 7.30 pyörällä 3.-luokan tyttöjen kanssa ammattikoululle, jossa opiskelijat harjoittelevat kampausten tekemistä tyttöjen hiuksista. Olen sopinut osallistumisesta opiskelijoiden ohjaajan kanssa. Joka tytöllä on oma kampaajaharjoittelija, jolle voi esittää toiveitaan. Minä otan valokuvia kampausten etenemisestä. Lopuksi tytöt antavat kiitoksen kukan ja valmistamansa kortit. Koululla annan tytöille kotitehtäväksi kirjoittaa kokemuksistaan parturissa. Kirjoitelmat luettaisiin huomisin.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 1997 pohjalta, 3. lk)

Suhteessani uudistuneeseen opetussuunnitelmaan ilmenee aikaisempaa selkeämmin vapautuneisuutta, mikä näyttäytyy monipuolisempina toteutuksina suunnitteluaineiston perusteella. Esittämäni perusteella opetussuunnitelma on jäsentynyt koulukohtaisten tavoitteiden mukaisesti. Perusteiden 1994 opetusteoreettinen muutos ilmeni tavoitteiden tasolla niiden osoittaessa opetuksen suuntaa. Kuitenkaan tavoitteet eivät saaneet olla opetuksen esteinä (POPS 1994, 9). Perusteissa esiteltiin kylläkin tavoitteet ja keskeiset sisällöt, mutta ei enää vuosiluokkakohtaisina tavoitteina.

## **Teen yhteistyötä ja toteutan uudistuksia**

Suhteessani opetussuunnitelmaan voi havaita vuorovaikutuksen laajenemiseen. Olen edellä viitannut monitasoisen yhteistyön lisääntymiseen, jonka opetussuunnitelman uudistusprosessi näytti tuoneen työpaikalleni. Opetussuunnitelmien perusteissa 1994 (POPS 1994, 15–16) edellytettiin yhteistyötä koulukohtaisen prosessin ollessa aktiivinen ja jatkuva. Kollegiaalinen yhteistyö kehittyi uudistunutta opetussuunnitelmaa toteutettaessa. Yhteistyön lisääntymiseen oli merkittävänä myös koulun opettajiston vähäinen vaihtuvuus. Kun opettajien vaihtuvuus oli pieni, kollegojen tuttuus oli työskentelyä helpottava seikka. Toisinaan tuttuudesta huolimatta yhteistyössä ilmeni myös kitkaa muun muassa väärinymmärryksistä ja päätöksenteossa huomiotta jättämisten vuoksi. Kiperimmissä tilanteissa auttoi huumori.

Työyhteisö sitoutui muun muassa EU:n rahoittamaan monivuotiseen kansainväliseen Merivesi-projektiin. Projektin toteutuminen edellytti lisääntyvää, yhteistä opetus- ja kasvatustyön suunnittelua, mutta edelleen luokkakohtainen suunnittelu tapahtui pääosin yksin. Olin mukana yhteistyössä, joka laajentui näiden vuosien aikana myös koulun kansainvälisten kumppaneiden kanssa. Näitä olivat naapurimaan yhteistyökoulu ja EU:n Comeni-

us-hankkeena neljä Euroopan maan koulua. Tehdyllä yhteistyöllä oli erilaisia tavoitteita, joista kuitenkin päätarkoitus oli koulun oppilaiden aktivoituminen toimimaan kansainvälisissä vuorovaikutussuhteissa ja oppiminen yhteisestä projektista. Suunnitteluaineistosta valitsen esimerkin toukokuulta 1998. Tässä esimerkissä tuon esille yhteistyön selkeän laajenemisen ja monipuolistumisen.

*Tuntisuunnitelmapöytäkirja toukokuulta 1998 tuo esille tuntisuunnitelmien yhteyteen muistiin kirjattuja merkintöjä yhteistyöpalaverista, koulun yhteisistä juhla- ja oppimistilaisuuksista salissa, ystävyyskoulun muistamisista ja opettajien matkasta Viron ystävyyskouluun, ATK:n hyödyntämisestä opetuksessa, kansainvälisen Comenius-hankkeeseen kuuluneesta Merivesi-projektin käytännön toteutuksista sekä arkisesta koulutyöstä luokassa.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelmien 1998 pohjalta)

Kollegiaalinen yhteistyö on tiivistynyt uudistuksen alkuajoista lähtien, jolloin osallistuin säännöllisesti viikoittain pidettävään koulun kehittämiskokoukseen. Koulun kehittämiskokouksessa suunnittelin ja arvioin muiden opettajien kanssa yhteistä tulevaa toimintaa. Käytin hyväkseni mahdollisuutta esittää omat näkemykseni ja ehdotukseni toisinaan kouluyhteisössä ilmenneistä epäkohdista mutta myös myönteisistä asioista. Koin myös tullessi kuulluksi näissä kehittämiskokouksissa, vaikka ehdottamani asiat eivät johtaneet aina käytännön toimiin.

Yhteistyö kollegojen kanssa vuosien aikana johti monien erilaisten yhteisten teemojen ja projektien toteutukseen, muun muassa kaksikielisyyden ja maahanmuuttajien ”Erilaisuus on rikkautta” -teeman toteutukseen. Maahanmuuttajien lisääntyessä toimin puolalaisen kulttuurin esittelijänä ja toimintatapojen ohjaajana viikon ajan kestäneessä koko koulua aktivoivassa kansainvälisessä pajatyöskentelyssä. Hankkeiden toteutus edellytti minulta yhteistä perehtymistä ja suunnittelua. Toteuttamista varten sain lainaksi puolalaiselta kollegalta hänen maansa kansallispukuja, jotka riippuivat henkareissa viikon ajan pajaluokassani.

*Tiistai, 24.9.1996, kuvaamataidon pajatunnilla toivotan aluksi pajan valinneet oppilaat tervetulleeksi piirtämään puolalaisia kansallispukuja. Esittelen puvut. Kerron pukujen omistajasta ja hänen elämästään Puolassa. Tarkastelen oppilaiden kanssa, mitä osia tytön ja pojan kansallispukuun kuuluu sekä millaisia kansallispuvut ovat. Annan oppilaille ohjeet ja jaan välineet. Kehotan oppilaita piirtämään nukan isoon kokoon ja värikkään kansallispuvun. Valmiita puolalaisia keppinukkeja tarkastellaan yhdessä.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 1996 pohjalta, 1.–6. lk)

Valokuivissani pajaan tulleet oppilaat piirtävät Puolan kansallispuku päällä olevia, isokokoisia keppinukkeja tutustuttuaan ensin puolalaisten tapoihin ja elämään.

Eräiden kollegojen kanssa toteutin monia, oppilaita innostavia kummiluokkahankkeita. Isot kummioppilaat toimivat apuopettajan tavoin opastaen ja auttaen pienempiä kummeja ja esitellen tehtäviä.

*Ennen joulua kummiluokan oppilasryhmä keksi pienemmille kummeille jouluaiheisia tehtäviä. Tuosta tilanteesta ottamissani valokuoissa isot kummit seisovat luokan edessä ja esittelevät joulutehtäviä pienemmille oppilaille. Samalta ajalta olevissa diakuoissa isot kummit opastavat pienempiään käyttämään pilkkii luontokoulun kalaretkellä meren jäällä. Iltapäivällä luontokoulun opettaja opasti kalan preparoinnissa.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelmien 1998–2000 pohjalta)

Tilapäisten yhteistyöluokkien kanssa valmistin vuosittain esimerkiksi koulun joululehteä. Tällöin vanhemmat oppilaat usein neuvoivat pienempiä oppilaita tietokoneen käytössä. Nämä luokkien väliset yhteistoiminnot, kuten musikaalin valmistaminen kolmen luokan kesken, edellyttivät opettajien keskinäistä suunnittelua ja sitoutumista. Tuolloin ollessani useammalla luokalla musiikin opettajana käynnistin musikaalihankkeen kevätlukukauden alussa, jossa kuudennen luokan oppilailla oli päävastuu.

*Vapun aattona, 30.4.2002, esitämme koko koululle musikaalin, jonka käsikirjoituksen on tehnyt 6. luokka omista koulukokemuksistaan kuuden vuoden ajalta. Musikaalia olen harjoittanut koko kevään musiikin, äidinkielen ja kuvataiteiden tunneilla. Kertaan oppilaiden kanssa luokassa ennen saliin lähtöä muistettavaat asiat, esittämisestä nauttimisen, voimakkaan äänen sekä mukaan otettavan rekvisiitan.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 2002 pohjalta, 2.–6. lk)

Yhteistä suunnittelua edellytti myös vanhempien kanssa tekemäni yhteistyö, joka laajeni aktiivisten vanhempien johdosta. Vanhemmat tiedottivat minulle esimerkiksi lapsilleen sattuneista tapaturmista, joiden käsittely oli suunnitellun mukaisesti ajankohtainen myös koulussa. Kolmasluokkalaisen Riston isä oli kertomassa pojalleen tapahtuneesta tapaturmasta. Tapaturmien käsittely tuli elävämmäksi, kun oppilas ja hänen vanhempansa kertoivat omista kokemuksistaan. Oppilaan nimi on muutettu.

*14.11.1997. Toivotan Riston isän tervetulleeksi luokkaan. Kerron tällä viikolla luonnontiedossa käsitellyistä aiheista: jäihin putoamisesta, tulipalosta ja loukkaantumisista. Kysyn oppilailta hätäpuhelun numeron. Esittelen oppilaille, minkä vuoksi Riston isä on paikalla samalla kysyen häneltä, miltä hänestä tuntui, kun Risto vahingossa kaatoi kuumaa vettä päälleen. Isän kerrottua jatkan kysymällä sairaalareissusta. Tämän jälkeen myös Risto kertoo, mitä hän pahoin palaneena koki sairaalassa. Riston kerrottua muut oppilaat voivat tehdä kysymyksiä. Tunnin lopussa eräs oppilaista antaa lahjan Riston isälle kiitokseksi vierailustaan.*

(Tuntisuunnitelma 1997, 3. lk)

Koin tuolloin, että Riston isä oli eräs aktiivisimmista vanhemmista, joka tarjoutui tarvittaessa olemaan käytettävissä ja tukemaan koko luokan oppimista ja oppilaiden kasvua monien muiden vanhempien lisäksi. Vanhemmat olivat aikaisempaa useammin myös arvioimassa lastensa oppimista ja kasvua. Tuolle ajalle olikin tyypillistä juuri monipuolinen arviointien lisääntyminen. Aikaisempaa enemmän ohjasin oppilaita arvioimaan osaamistaan, oppimistaan ja omaa käyttäytymistään. Koulussa ja luokassani korostettiin hyviä tapoja metataitoina, ja niitä arvioitiin niin sanotun käytöspassien ja itsearviointikyselyjen avulla, joissa oli myös vanhempien osuus. Arvioinnit muuttuivat jatkuviksi ja toistuviksi. Koulutyön arviointi muuttui koskemaan oppilasarviointin lisäksi myös koulu yhteisön kokonaisvaltaista arviointia.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 24) mukaan oppilasarviointin kohteiden ja kriteerien valinnan tuli pohjautua opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin. Voimassa ollut oppilasarviointi ei täyttänyt tätä vaatimusta. Sen vuoksi uutta oppilasarviointin laatimista varten kaupungissa perustettiin myöhemmin työryhmä, johon myös minä kuuluin. Koulun arviointivastaava laati tuolloin arviointisuunnitelman, jossa arvioitavia kohteita olivat mm. oman koulun tietostrategia, henkilöstön hyvinvointi ja lukuvuosisuunnitelman toteutuminen. Itsearvioinneissa oli koulukohtaisesti eri kohteita, ja arvioijina olivat oppilaiden ja opettajien lisäksi myös vanhemmat.

Lisääntynyt yhteistyö ei ole koskenut pelkästään kodin ja koulun yhteistyötä. Opetussuunnitelmauudistuksen alussa toimin aktiivisesti lastentarhanopettajien kanssa alueen esikoulun ja koulun yhteisen opetussuunnitelman laadintaprosessissa. Suunnittelin myös muuta koululaisten ja esikoululaisten välistä yhteistoimintaa, joka jatkui vuosikautia<sup>16</sup>. Yhteistyön päätavoitteena oli tuolloin molemminpuolinen tutustuminen sekä erityisesti koulutulokkaiden kouluuntulokkyyksien madaltaminen, jolloin mahdollinen koulupelko olisi vähentynyt.

*Oma-aloitteista haluani kehittää yhteistyötä kuvastaa yhteinen päätös alueen esikoulun opettajien kanssa valmistaa vapaaehtoisesti vapaa-ajallamme kokoon-tuen koulun ja esikoulujen opetussuunnitelma, johon kevään aikana kartoitan yhteisen arvoperustan, alueen vahvuudet ja oppiainejakoisesti yhteisiä aiheita.*

*Koulutyössä lähetän oppilaitani vuorollaan lukemaan satukirjoja esikoululaisille läheiseen päiväkotiin. Lukuvuoden aikana pidän myös koululaisten ja esikoululaisten yhteisiä liikuntatunteja. Esikoululaiset ovat vuorollaan tutustumassa tulevaan opettajaansa ja harjoittelemassa koululaisena oloa kokonaisia päiviä.*

(Tutkijan laatima episodi viikkosuunnitelmien 1998–2003 pohjalta)

Itse koin tuolloin, että opetussuunnitelmatyön ja lisääntyneen opettajien yhteistyön kautta koulun toiminta uudistui myönteiseen suuntaan. Muistan, että kaikkia opettajia koskevassa yhteisessä opettajayhteisön työviihtyvyys-arvi-

16 Tuolloisesta alueellisesta yhteistyöstä kerrotaan tarkemmin Forss-Pennasen (2006) väitös-kirjatutkimuksessa.

oinneissa paljastui tuolloin, että yleisesti koulussa koettiin olevan erittäin hyvää talkoohenkeä ja opettajien keskinäistä auttamista. Yhteistyö esikoulun ja koulun välillä koettiin myönteisenä. Kuitenkin keskustelu opetussuunnitelman yleisistä kasvatustavoitteista oli asia, johon kaivattiin parannusta.

## **Toteutan uudistuksen pedagogisia ulottuvuuksia aihekokonaisuuksien kautta**

Olin opettaja, joka kaipasi uudistuksen yhteydessä keskustelua opetussuunnitelman yleisistä, moninaisilta vaikuttavista kasvatustavoitteista. Käsitin uudistusta toteuttaessani peruskoulun kasvatustyön päämääränä olevan yleissivistys. Perusteiden (1994, 11) mukaan tuohon yleissivistykseen kuuluivat tiedolliset valmiudet, eettinen ja esteettinen herkkyyks, kehittynyt tunne-elämä, havainnoimisen ja kommunikoinnin taidot, työnteossa tarpeelliset perustaidot sekä yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen tarvittavat taidot. Miten luokanopettajana saatoin edistää päivittäin tätä päämäärää suuressa luokassa yksittäisen oppilaani kohdalla ja sitten ehkä koskaan saamatta tietää lopputuloksista? Päämäärä vaikutti ihanteelliselta mutta haasteelliselta toteuttaa arjen koulutyössä.

Huomasin, että minulta arjen koulutyössä vaadittiin aikaisempaa enemmän asioita, joista osa liittyi liikemaailmaan. Yhteiskunnallinen muutos heijastui väistämättä myös koulumaailmaan ja koulun kasvatustehtävään. Talous- ja työelämän muutokset heijastuivat perhe-elämään ja perheiden vapaa-ajan käyttöön korostaen uudella tavalla peruskoulun kasvatustehtävää, kuten opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1994, 8) todettiin tuolloin. Samassa yhteydessä korostettiin myös koulun palvelukykyisyyttä. Vierastin liikemaailmaan liittyviä korostuksia. Kriittiset pedagogit, muun muassa Slattery ja Rapp (2003), varoittivat tuolloin vääränlaisesta sopeutumisesta liikemaailman ajatteluun. Sen sijaan he kannustivat luovien voimien käyttöön. Vuosituhannen vaihteessa keskustelin kollegojen kanssa kasvatustavoitteiden moninaisuudesta ja käytännön kokemuksista. Koin tuolloin saaneeni keskusteluista monia hyödyllisiä näkökulmia arjen työhön.

Arjen työssä edistin peruskoululle asetettuja kasvatustavoitteita aihekokonaisuuksien avulla, jotka uudistuneessa opetussuunnitelmassa (POPS 1994, 28) näyttivät muuttuneen edellisestä opetussuunnitelmasta vain vähän. Nyt aihekokonaisuuksiin oli lisätty muun muassa yrittäjyyskasvatus, viestintäkasvatus sekä tietotekniikan käyttötaito. Aihekokonaisuuksien merkitystä perusteltiin sillä, että niiden avulla koulu saattoi reagoida nopeasti toimintaympäristönsä muutoksiin.

Toteutin kasvatuksen aihekokonaisuuksia useammassa yhteydessä. Kasvatukselliset painotukset näkyivät perusteiden (POPS 1994, 28) mukaan oppiaineiden yhteyksissä. Esimerkiksi matematiikka nähtiin tiettyjen laskutaitojen oppimista laajempänä oppimisena oppilaan henkisessä kasvuprosessissa. Matematiikassa korostui ongelman ratkaisuprosessien merkitys

tietojen hankkimisessa ja niiden soveltamisessa. (POPS 1994, 74–76.) Ympäristö- ja luonnontiedossa korostuivat yhteistoiminnalliset työtavat. Uskonnon kasvatustavoitteeksi asetettiin eettisesti vastuullinen elämänasenne, jotta yksilö oppisi ymmärtämään tekojensa seurauksia ja kykenisi tekemään henkilökohtaisia arvovalintoja sekä vaikuttamaan yhteiskunnassa tehtäviin ratkaisuihin. (POPS 1994, 78–90.)

Valitsen kaksi esimerkkiä avaamaan aihekokonaisuuksien toteutumista. Ensimmäisenä on yrittäjyyskasvatus. Erotan yrittäjyyskasvatuksen sisäiseksi ja ulkoiseksi. Sisäinen yrittäjyys nivoutuu luontevasti koulutyöhön. Sen sijaan ulkoinen yrittäjyys vaatii kaikilta osapuolilta enemmän yhteistä keskustelua ja pohdintaa yhteisistä päämääristä. Kasvattajana jouduin myös pohtimaan organisoimien oikeutuksia ja sen osapuolille mukanaan tuomaa lisätyötä sekä yrittäjyyden tulkintaa.

*Toimin koulun yrittäjyyskasvatuksen yhdysopettajana monien vuosien ajan, jolloin ala-asteikäisten yrittäjyys miellettiin ensi sijassa sisäiseksi yrittäjyydeksi koulutyössä. Tämä merkitsi lannistumatonta yrittämistä parhaansa tekemällä koulutehtävissä. Ulkoinen yrittäjyys toteutui aktiivisessa luokkaretkirahojen keräämisessä, muun muassa vuosittain myyjäisiin askartelemalla ja myyntivuoroilla. Oppilaat myivät myös itse valmistamia joululehtiä. Yrittäjyyskasvatuksen yhdysopettajana sain koulutusta yrittäjyyden tulkintoihin ala-asteella usean vuoden aikana. Pyynnöstäni kouluttaja esitteli yrittäjyyden tulkintaa myös kollegoilleni koulun erään kehittämiskokouksen yhteydessä 2000-luvun alussa.*

(Tutkijan laatima episodi viikkosuunnitelmien 1995–2003 pohjalta)

Matematiikassa hyödynsin opettajan opasta. Ongelmaratkaisutehtävät näyttävät tästä syystä liittyneen pääasiassa systemaattisesti opettajan oppaan tarjoamiin ideoihin ja vaikuttavat perusteellisilta. Olen painottanut kasvatuksellista osuutta itsearvioinnin ja työtapavalintojen lisäksi yhteisen kombinaatio-ongelman pohdinnalla.

*Maanantai, 12.5.2003. Aloitan kolmasluokkalaisten kanssa koulupäivää matematiikan tunnilla. Aluksi oppilaat kertovat vuorotellen viikonlopun kuulumiset. Tämän jälkeen kerron oppilaille matematiikan itsearvioinnista, jonka jokainen tekee. Kysyn oppilailta päässälaskuja. Pohdimme yhdessä, miten monella tavalla voi värittää puolet neljän ruudukosta. Tunti päättyy ryhmätyötehtävien valmistuessa. Annan kotitehtävät.*

(Tuntisuunnitelma 2002, 3. lk)

Aihekokonaisuuksien moninaisuudessa päädyin 2000-luvun alussa yhdessä kollegojeni kanssa painottamaan eri lukuvuosina yksittäistä kasvatusteemaa, jota koulussa toteutetaan vuoden ajan. Koimme, että aihekokonaisuudet lisäävät opetuksen eheyttä ja joustavuutta muutosten edessä.

## 6.2 Opetustyön kehittäjänä aikaisempaa hajautetummassa hallinnossa

Ensimmäisessä tarinassani kerroin, miten aloittaessani opettajanuraani suomalaisista koulujärjestelmää hallinnoitiin varsin keskusjohtoisesti. Toisessa opetussuunnitelmatarinassa muutosten koulumaailmassa piti olla ravisuttavia. En kuitenkaan kokenut tuolloin niitä sellaisina. Nyt, vasta lähes vuosikymmentä myöhemmin näen, että 1980-luvulta lähtien alkaneella yhteiskunnallisella muutoksella pyrittiin tosissaan keskusjohtoisuuden vähentämiseen ja toimintojen verkostoitumiseen. Tästä johtuen vuoden 1994 opetussuunnitelmaprosessissa päätösvaltaa siirrettiin koululle uudistusten painottaessa opettajien aktiivisuutta opetussuunnitelmaprosessissa, mikä puolestaan mahdollisti koulukohtaisten opetussuunnitelmien vaihtelun. Kolmannessa opetussuunnitelmatarinassa olen aktiivinen koulun ja opetuksen kehittäjä.

### **Kehitän hajautettua opetussuunnitelmaa**

Vuodesta 1994 lähtien toteutin uudistettua opetussuunnitelmaa, jossa keskitetyn opetussuunnitelman sijasta korostui hajautettu opetussuunnitelma. Tällöin tärkeimpänä nähtiin omaa työtään suunnitteleva, kehittävä ja arvioiva opettaja (ks. Estola & Syrjälä 2002, 179). Oliko opetussuunnitelmateoreettisen ajattelun merkittävin muutos sittenkään opetussuunnitelman ymmärtäminen jatkuvaksi prosessiksi? Eikö opetussuunnitelma ollut tarkoitettu dynaamiseksi peruskoulun alusta lähtien?

Nyt myös itse ymmärsin opetussuunnitelman muuttuvan luonteen aikaisempaa paremmin. Opetussuunnitelman käsittäminen dynaamisena prosessina perusteiden (POPS 1994, 9) mukaan on jatkuvaa reagoimista muun muassa arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Koin, että joustavuuden ja pedagogisen vapauden oli lupa lisääntyä samalla opettajan vastuuni kasvaessa. Asetetut tavoitteet nähtiin suunnan osoittajina, mutta ne eivät saaneet kahlita opetusta. Olen kertonut edellä, miten käsillä olevaan opetussuunnitelman muutokseen liittyi tihentynyt arviointityö. Oppilasarvioinnin lisäksi koulutusta arvioitiin opettajille suunnattujen kyselyjen avulla. Ilmeisesti tällä kontrolloitiin koulutuksen laatua ja reagointiherkkyyttä yhteiskunnan muutoksissa, vaikka muutoin kontrollia selkeästi vähennettiin. Jatkuva arviointi ei miellyttänyt työpaikallani kaikkia, sillä se vaati paneutumista. Lisääntynyt vapaus merkitsi puolestaan vastuun lisääntymistä.

Tarkastellessani uudistuksen perusteluita kiinnitän huomioni vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin uudistustarpeisiin. Ne liittyvät opetussuunnitelman pystyvyyteen vastata yhteiskunnalliseen arvoperustaan samoin kuin opetussuunnitelmateoreettiseen sekä oppimis- ja tiedonkäsityksen muutosten haasteisiin. Yhteiskunnalliseen muutokseen sisältyvät valtiollisten, poliittisten ja taloudellisten järjestelmien muutokset. Tulkitsen tämän koskettavan muun muassa Suomen liittymistä Euroopan

Unioniin ja liittymisestä aiheutuneita muutoksia. Opetussuunnitelman tuli vastata erityisesti kansainvälistymisen ja väestön liikkumisen aiheuttamiin arvo- ja kulttuuripohjan muutosten haasteeseen. Vastaavasti työ- ja elinkeinoelämän muutokset aiheuttivat tarpeen jatkuvaan kouluttautumiseen ja tehokkaaseen opiskeluun. Opetussuunnitelman uudistamista oli perusteltu tarpeella syvälliseen koulutuksen kehittämiseen, mikä nousi näistä yhteiskunnallisista muospaineista ja toisaalta eri alojen uusimmasta tieteellisestä kehityksestä. Myös uusin opetusteknologia aiheutti perustellun muutostarpeen opetussuunnitelmalle. (POPS 1994, 8.)

Huomioin, että perusteissa (POPS 1994, 9–10) esitetty oppimiskäsityksen muutos painotti oppilaan aktiivista roolia oppimisessa, jolloin oppija on itse viime kädessä oman tietorakenteensa jäsentäjä. Havaitseen, että perusteissa korostettiin kriittistä asennoitumista tietoon sekä painotettiin tietojen soveltamisen merkitystä oppimisessa. Koulun toiminnalta odotettiin perusteiden (1994, 14) mukaan laaja-alaista tarpeellisten perustaitojen omaamista sekä taitoja yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen. (POPS 1994, 9.)

Koulukohtaisen opetussuunnitelman prosessissa työpaikallani oli tehtäväjako, jolloin kaikki eivät osallistuneet samanaikaiseen prosessointiin. Valmiit opetussuunnitelman osa-alueet pyrittiin esittelemään muille kommentoitavaksi ja hyväksyttäväksi. Kun uudistusvaiheessa prosessoitin joidenkin kollegojeni kanssa koulukohtaista opetussuunnitelmaa, pyrimme huomioimaan tuolloisia ajan virtauksia. Yhteiskunnassa korostettiin 1990-luvulla yksilöllisyyttä ja yksilöllisiä ratkaisuja (Rokka 2011, 26). Hyväksyin kahden kollegani koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan keskeiseksi toimintaperiaatteeksi muotoileman oppilaslähtöisyyden, jossa otettiin huomioon yksilöllisyys, tekemällä oppiminen, sisäinen yrittäjäyys, valmius hankkia tietoa, uteliaisuus, omatoimivuus, vastuullisuus, elämyksellisyys ja luovuus.

*Päätoiminta-ajatuksena on huomioida jokaisen oppilaan yksilölliset lähtökohdat oppimisessa. Tähän toimintaperiaatteeseen liittyvät lisäksi painotukset, jotka koskevat perustietoja ja -taitoja, teknologista perussivistystä, ilmaisutaitoja ja metataitoja hyvien tapojen suunnassa.*

(Ote ison kaupunkikoulun koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta 1998)

Prosessoin kollegojeni kanssa uudistunutta, konstruktivistista oppimiskäsitystä koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan. Ymmärsin tällöin muun muassa tekemällä oppimisen, sisäisen yrittäjäyden, uteliaisuuden, omatoimisuuden ja vastuullisuuden korostuvan. Uuteen oppimiskäsitykseen sisältyi näkemys opettajan roolista oppijan tiedon löytämisen ja oivalluksen tukijana sekä oppimisessa ja työskentelyssä ilmenevien mahdollisten esteiden tunnistajana. Koin opetussuunnitelman oppimis- ja tiedonkäsitysten muutokset helposti sulautuvina senhetkiseen koulukulttuuriin. Muistan kuitenkin pohtineeni kriittisesti oppijan oman vastuun korostumista ja kokemuksiani heidän vastuun ottamisestaan eri oppimisympäristöissä erityisesti isompien oppilaitteni kohdalla. Vanhoja tottumuksia oli alussa vaikea kitkeä.



Toimin toisen uudistuksen aikaan enimmäkseen alkuopettajana suuressa kaupunkikoulussa. Opetuksen suunnittelussa olen pyrkinyt tuolloin ottamaan huomioon alkuopetukselle asetetut tavoitteet. Alkuopetuksen tuli luoda parhaimmillaan pohjaa myönteiselle minäkuvalle, jotta yksilöstä kasvaa fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti tasapainoinen yksilö (POPS 1994, 36). Opetuksen lähtökohtana tuli olla yksilöllisyys, elämänläheisyys, elämyksellisyys ja toiminnallisuus. Omassa luokassani oli tuolloin hyvin erilaisia yksilöitä. Joillekin heistä yhteisten sääntöjen noudattaminen ja ryhmässä toimiminen tuottivat vaikeuksia. Henkilökohtaisen avustajan toimiessa tukijana pieni oppilas saattoi säilyttää oppimisen ilon ja innostuksen sekä uskaltaa kohdata rohkeasti ja luovasti uudet oppimishaasteet, kuten perusteissa (POPS 1994, 36) asetetaan tavoitteeksi.

## Laman jälkeisissä toiveikkaissa päämäärissä

Suhteeseeni opetussuunnitelmaan olivat yhteydessä makrotasoiset ilmiöt. Viimeisten vuosien aikana olin kokenut ison kaupunkikoulun luokanopettajana mitä yhteiskunnan lama tuo tullessaan. Suomalaisen yhteiskunnan pitkään jatkunut hyvinvoinnin laajentumisen ja lisääntymisen kokema murros oli johtanut laman vuoksi hyvinvointivaltion purkamisprosessiin. Monet oppilaitteni vanhemmat olivat joutuneet työttömiksi. Lisäksi uusliberalistiset ajattelumallit olivat muuttaneet koulutusajattelun markkinaorientoituneeseen suuntaa<sup>17</sup>. Myös minut nähtiin tuolloin koulupalvelujen tuottajana ja tuloksellisuuden edistäjänä tämän ajattelumallin mukaan.

Olin kokenut, miten yhteiskunnan taloudellisilla muutoksilla oli suora vaikutus koulutyöhöni. Lama-aikana minun oli kohdattava oppilaiden kouluun mukanaan tuoma joskus moniongelmainenkin maailma, olisinpa halunnut sitä tai en. Työssä jaksamiseni haasteet kiteytyivät oppilaiden luokkahuoneeseen kantamien muutosten kohtaamiseen. Minun täytyi vastata näihin muutoksiin säilyttääkseni pätevyyteni. Koin, kuinka aikaisempaa enemmän työssäni alkoi korostua yhteisöllinen opettajuus ja verkostoinnin tarve yksin tekemisen sijaan. Samaan aikaan ongelmiin voitiin puuttua aikaisempaa tehokkaammin kuitenkin rajallisten resurssien sanellessa ehdot. Olin kokenut monta kertaa riittämättömyyttä, ja toisaalta minun oli vaikea määritellä, mil-

17 Lähtökohta markkinaorientoituneisuudelle juonsi juurensa 1980-luvulle keskushallinnon koulutuspoliittisiin teksteihin suomalaisessa yhteiskunnassa. Koulujärjestelmän arvioiminen, kehittäminen ja laadukkuuden lisääminen sisältyivät tuolloiseen päättäjien ja kouluhallinnon kieleen. Koulutuspoliittisessa puheessa tulosjohtaminen liike-elämän mallin tapaan näytti tavoittelevan tuloksia, joita kehitetyin strategioin pyrittiin parantamaan. Lainvoimaisuuden kautta koulutuspoliittisessa puheessa yhteiskunta ohjaa ja neuvo, mihin suuntaan koulua on kehitettävä, jotta se täyttäisi sille asetetut vaatimukset. Koulun kehittämistä perusteltiin kansainvälisen kilpailukyvyyn näkökulmasta. Koulutukselta vaadittiin oppimiskäsitysten oppimistulosten tehokkuutta taloudellisuuden näkökulmasta. Ongelmana kuitenkin näyttäytyi arviointiteorian puuttuminen ja vallitsevan käytännön realiteetit. (Oravakangas 2005, 51–64.)

loin olin tehnyt asiat riittävän hyvin. Yhteistyön tarve kasvattajien kesken lisääntyi. Pedagogisen kehittämisen tarve oli ilmeinen jatkuvissa muutoksissa. Laman seuraukset heijastuivat koulutyöhön ja suhteeseeni opetussuunnitelmaan.

Nyt, Suomen tasavallan presidentin vaihduttua Martti Ahtisaaren keväällä 1994 myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet syksyllä 1994 merkitsi uutta vaihetta peruskoulu-uudistuksessa. Koulun piti avautua ympäröivään yhteisöön ja koulun voimavaroja tuli vapautua oman opetussuunnitelman laadinnan kautta. Tällaisia ympäristöön avautumispyrkimyksiä toteutettiin omassa koulussani aikaisempaa enemmän myös kansainvälisellä tasolla.

Ulkoisesti toiveikkuus kasvoi laman vähitellen hellittäessä. Suomen talouden kasvunäkymät olivat hyvät pääministerin vaihduttua Paavo Lipposen vuonna 1995. Suomalaisen yhteiskunnan tavoitteena oli tietoyhteiskunta, jonka koulutusjärjestelmä kauttaaltaan pyrittiin saamaan tietoverkkojen piiriin. Kouluverkoston toimintaa pyrittiin tehostamaan ja lisäämään yhteistyötä. Suomalaista matemaattis-luonnontieteellistä osaamista pyrittiin nostamaan kansainväliselle tasolle. (Lipposen I hallituksen hallitusohjelma 13.4.1995.) Nämä olivat toiveikkaita päämääriä, joilla pyrittiin poistamaan laman aiheuttamia seurauksia. Myöhemmin suomalainen matemaattis-luonnontieteellinen menestystarina kansainväliseen kärkeen nousemisesta kertoo määrätietoisista ponnisteluista.

Osallistuin tuolloin aikaisempaa useammin erilaisiin oppilashuollollisiin palavereihin, säännöllisesti vuorollani oppilashuoltoryhmän kokoontumisiin sekä aikaisempaa useammin huoltajien kuulemiseen. Reagointiherkkyys ongelmiin oli lisääntynyt, vaikka asioiden käsittely saattoi kestää pitkään muun muassa resurssipulan vuoksi. Koulupsykologiresurssit olivat tuolloin vähäiset tarpeeseen nähden.

*Suunnitteluaineiston perusteella yhteistyössä kotien ja oppilashuoltoryhmän kanssa olen käsitellyt säännöllisesti oppilaiden hyvinvointiin ja lisääntyneeseen pahoinvointiin liittyviä asioita. Psykologin ja huoltajien kanssa pidettyjen palaverien aikana sain lupauksia tutkimusten aloittamisesta sekä uusista kotiväen kuulemispalavereista, joihin minun tuli kirjoittaa lausunnot.*

(Tutkijan laatima episodi viikkosuunnitelmien 1994–2003 pohjalta)

Koko koulussa erityisopetus järjestettiin joustavaksi perusteissa (POPS 1994, 19) esitetyllä tavalla osa-aikaisena ja oppilaan siirtämisenä erityisopetukseen. Koin resurssit riittämättömäksi tarpeeseen nähden, sillä lama-aika oli synnyttänyt erityisopetuksen järjestämiselle uusia tarpeita ja haasteita. Opettajien kesken herättikin toisinaan närää uusiin tietokoneisiin priorisointi erityisopetuksen resurssien vahvistamisen sijasta.

Toimin aktiivisesti kasvattajien yhteisten normien sopimisen puolesta työpaikallani. Työpaikkani sijaitsee suurehkossa noin 5000 asukkaan kokoisessa kaupunginosassa. Tällä alueella vuosituhannen vaihteessa pyrittiin ”Koko

kylä kasvattaa” -toiminnan tehostamiseen. Kaikki kasvattajat eivät sitoutuneet kuitenkaan tähän toimintaan. Laajan kaupunginosan kasvattajilla oli toisistaan poikkeavia kasvatuseriaa-otteita, ja yhteisiä normeja ei soviteltu riittävästi kaikille sopiviksi. Päätimme koulussa kollegojen kesken yhteisesti vapaaehtoisesta osallistumisesta, jolloin sitouduin oman luokkani oppilaiden ja vanhempien kanssa toimimaan yhteisten pelisääntöjen pohjalta.

*Sovimme oppilaiden ja vanhempien kanssa yhteisesti hyvästä käyttäytymisestä ja kielenkäytöstä. Oppilaat tekisivät läksyt ennen kavereille lähtöä. Vanhemmat ehdottivat yhteiseksi kotiintuloajaksi kello 17.00 talvi-iltaisina, valoisina aikoina oppilaiden kotiintuloaika oli 19.00. Sovimme, että kukaan ei loukkaantuisi, vaikka joku toinen kasvattaja muistuttaisi tarvittaessa muistakin sopimukseen liittyvistä asioista.*

(Tutkijan laatima episodi viikkosuunnitelmien 1999–2003 pohjalta)

Tein tiivistä yhteistyötä perheiden kanssa lama-aikana ja vuosia sen jälkeenkin, vaikka perheiden hyvinvointi selkeästi kohosi vuosituhannen vaihteessa. Koin yhteisistä toimintasäännöistä sopimisen lisäävän kasvattajien välistä yhteishenkeä ja määrätietoista kasvatustavasta.

Laman jälkeinen toiveikkuus lisääntyi edelleen, kun vuonna 1999 talousnäkymät olivat aikaisempaa paremmat ja työllisyys oli kohenemassa Lipposen II hallituksen aloittaessa käytyjen eduskuntavaalien jälkeen. Tuolloiset päämäärät koskivat muun muassa maahanmuuttajien kotouttamista, jolloin sitä pyrittiin edistämään ottaen huomioon lasten ja nuorten asema. Tietoyhteiskunnassa tietäminen ja osaaminen nähtiin osana sivistystä. Tähän liittyen yleistä osaamistasoa pyrittiin nostamaan ja vahvistamaan, erityisesti matemaattis-luonnontieteellisen taitamisen osalta. Opettajien kouluttaminen, oppimateriaalien kehittäminen ja monipuolisen lukutaidon vahvistaminen olivat keskeisellä sijalla. Jokaiselle 6-vuotiaalle pyrittiin takaamaan maksuton esiopetus. Tuolloin oli esillä myös oppivelvollisuuden alentaminen. Uskonnonvapauslain säädännön uudistaminen oli esillä tehdyn peruskoulu-uudistuksen ja Suomen kansainvälisten sitoumusten pohjalta. (Lipposen II hallituksen hallitusohjelma 15.4.1999.) Vuosituhannen vaihteessa suomalainen yhteiskunta koki muutoksen ensimmäisen naispresidentin valinnan myötä.

Työpaikkakunnallani matematiikan opetus tehostui erillisten matematiikkaluokkien kautta. Matematiikkaluokalle pyritään kaupungin kouluissa edelleenkin toisella luokalla testien kautta. Olin kannustamassa oppilaita siirtymään matematiikkaluokalle, mutta monien testien läpäisseiden oppilaiden esteeksi erityisluokalle siirtymisessä tuli kuitenkin kulkumatka, ja sen vuoksi monet jäivät lähikouluun, jossa matematiikan opetuksen resurssit lisättiin yhdellä viikkotunnilla. Koin, että yhteiskunnassa tapahtui jatkuvasti uusia asioita, joihin oli vaikea vastata pelkästään kokemusten kautta hankkimillani tiedoilla ja taidoilla. Vuosituhannen vaihtuessa maahanmuuttajien määrä alkoi jatkuvasti kasvaa myös työpaikkani kaupungissa, jossa heidän kotouttamisensa tapahtui melko tehokkaasti koulun ollessa eräänä toimijana kotout-

tamisessa. Opettajien koulutus kohtaamaan maahanmuuttajien opetuksen ongelmia lisääntyä ja monipuolistui vuosituhannen vaihteen jälkeen.

### 6.3 Osallisena ja oppijana työyhteisössä

*Opettajan tulisi olla aktiivisena agenttina omassa ammatillisuudessaan ja tulevaisuuteen orientoituneisuudessaan. Vaarallista opetusprofessionalismille on, jos vain totellaan kansallisia ja paikallisia auktoriteetteja. Opettaja tarvitsee moraalivoimaa ajatellakseen itsenäisesti ja käyttääkseen ammatillista kapasiteettia emansipatorisella tavalla.*

(Niemi 1996, 242)

Lähtökohta aktiiviseen toimijuuteeni opetussuunnitelmauudistuksen alkuvaiheessa oli yllättävä. Palasin tuolloin kesälomalta vaikean leikkausoperaation jälkeen epävarmana omasta jaksamisestani. Olin saanut syksyllä uudet ensimmäisen luokan oppilaat, joiden kanssa toimiminen vaatisi aikaisempien kokemusteni perusteella täysipainoisen läsnäolon. Kerroin avoimesti yhteisessä vanhempainillassa tilanteestani ja omasta motivoituneisuudestani työhön vanhemmille, joiden joukossa oli aikaisemmilta työvuosiltani tuttuja ja joiden kanssa yhteistyö oli ollut sujuvaa. Olin oppinut suuren leikkausoperaation jälkeen elämästä ja haavoittuvuudesta uusia asioita. Tulevaisuuden suunnitelmissa otin huomioon tästä lähtien elämässä tapahtuvat mahdolliset yllätykset. Syksyn kuluessa vähitellen voimani alkoivat palautua hyvän peruskunnon ansiosta, ja koulutyö tuntui jälleen innostavalta.

Aikaisempien vuosien aikana olin oppinut intensiivisen suunnittelutyön kautta toteuttamaan opetuksessani opetussuunnitelman tavoitteita omalla persoonallisella tavalla. Olin oppinut ottamaan huomioon erilaisia tilannetekijöitä sekä suunnitellessani että toteuttaessani suunnitelmaa. Oppilaantuntemukseni oli lisääntynyt. Olin oppinut tuntemaan erilaisten oppijoiden lähtökohtia, jotka huomioin jo suunnitteluvaiheessa muokatessani opetussuunnitelmaa luokalleni sopivaksi. Olin oppinut suunnittelemaan opetus- ja kasvatustyötäni myös pidemmällä aikavälillä lukukausisuunnitelmia valmistaessani.

Suhteeni opetussuunnitelmaan tiivistyi samalla kun käsitykseni suunnittelun merkityksestä avartui. Nyt koin, että suunnittelun avulla vältin rutinoitumisen vaarat. Tiedostin, että vuosittain alati samoina toistuvien oppisisältöjen erilainen käsittely loisi haasteita suunnittelutyöhöni ja toteutukseen sekä estäisi kylläntymisen. Opetuksen suunnittelemisesta kokemuksen karttuesa tuli luonnollinen osa opetustyötäni ja eripituisten aikavälien suunnittelu muuttui merkitykselliseksi. Oman tutkimusaineistoni perusteella on havaittavissa, että olen paneutunut jokaisen aikavälin suunnittelemiseen intensiivisesti. Pyrin suunnittelemaan mielekkäitä, monipuolisia ja johdonmukaisia oppimiskokonaisuuksia.

Aikaisempaa kokeneempana opettajana näkemykseni ja käsitykseni opetuksen suunnittelusta ja opetuksesta ovat selkeästi avartuneet. Suunnitteluaineiston perusteella havaitsen, että yksityiskohtainen suunnittelu on pääosin muuttunut joustavaksi jäsentelyksi, jossa olen huomionnut erilaiset työtavat ja oppimisympäristöt sekä mahdolliset yhteistyökumppanit. Itsenäiseen tapaan suunnitella sisältyy järjestys, jossa olen edennyt lukuvuosisuunnitelmien kautta viikkosuunnitelmiin päätyen edelleen oppituntisuunnitelmiin. Tässä prosessissa olen jäsentänyt kirjoitettua opetussuunnitelmaa, joka on ollut tiiviisti käytössäni lukukausisuunnitelmia tehdessäni. Mielenkiintoni kohdistuu tuolloiseen henkilökohtaiseen teoriaan, jota olen käyttänyt opetuksen suunnittelussa. Millaista käyttöteoriaa, omaa prosessointia, joka perustuu ammatillisen kokemuksen lisäksi myös muulle elämäkokemukselle, olen käyttänyt? Omiin tuolloisiin oppimista ja opetusta koskeviin käyttöteorioihini näyttäivät sisältyneen seuraavanlaiset asiat:

1. Pysin lähtemään oppilaan osaamisen tasolta.
2. Opetussuunnitelma on perusta, jonka pohjalta suunnittelen oppimisen ja opetuksen luokkatasolleni sopivaksi. Otan huomioon myös ympäristön mahdollisuudet.
3. Oppilaantuntemus hyödyttää oppimistilanteiden suunnittelua.
4. Hyvä ja avoin yhteistyö kotien, kollegojen ja sidosryhmien kanssa rikastuttaa oppimista ja opettamista.

Käyttöteoriani näyttää muodostuneen oppilaslähtöisyyden perustalta. Opettajien käyttöteoriat ovat pääasiallisesti idiosynkraattisia, vain yksittäiselle opettajalle itselleen tyypillisiä ja hyvinkin henkilökohtaisia. Opetussuunnitelmätietous on osa opettajan käyttötietoa (mm. Niemi 1993, 52–65). Oppilaan osaamisen tason tietäminen on edellyttänyt itseltäni diagnosointi- ja arviointitaitoja sekä oppilaantuntemusta. Olen ollut tietoinen, että voin vaikuttaa oppilaan opiskeluun tehdessäni mahdolliseksi oppimaan oppimisen ja arvioidessani hänen oppimaan oppimistaan ja opintosaavutuksiaan suhteessa opetussuunnitelmaan. Olen kuitenkin kokenut, että käytännön koulumaailman ongelmat, esimerkiksi suuri luokkakoko sekä jokaisen oppilaan henkilökohtainen tilanne, eivät aina mahdollista riittävää huomion osoittamista tasapuolisesti jokaiselle oppilaalle. Sen sijaan olen kokenut kiireettömän opiskelutahdin lisäävään vuorovaikutuksen laatua. Oppimisen on väitetty perustellusti olevan riippuvaista tunteista ja asenteista, siksi oppilaan tunne-elämän huomioiminen on ollut sitä tärkeämpää, mitä nuoremmasta oppilaasta on ollut kysymys.

Miten hahmotin muuttuneen oppimiskäsityksen? Suunnitteluaineiston perusteella opetukseni perustui urani alkuvaiheissa lähinnä behavioristiseen käsitykseen. Olin alkuvuosina opettanut uskoen tiedon pysyvyyteen ja objektiivisuuteen. Nyt opetussuunnitelman perusteiden (1994, 10) uudessa, konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä korostui tiedon suhteellinen totuus. Minun tuli ohjata oppilaita suhtautumaan kriittisesti hankkimaansa tietoon. Tietoa oli voitava kyseenalaistaa senkin vuoksi, että koulun käyttämien kirjasarjojen tiedot saattoivat sisältää vanhentunutta tietoa. Opetussuunnitelma-

uudistuksessa korostettiin jokaista oppijaa yksilönä, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat oppimiselle. Oppimisessa uusi tieto nähtiin rakentuvan oppijan aikaisempien kokemusten, käsitysten ja tietojen pohjalta. Tarvittaessa oppimista tuettiin henkilökohtaisella oppimissuunnitelmalla (HOPS) tai henkilökohtaisella opetuksen järjestämistä koskevalla suunnitelmalla (HOJKS). Uusi, täsmentynyt opetussuunnitelman (POPS 1994, 12) ihmiskäsitys pohjautui myönteiseen, humanistiseen ihmiskäsitykseen, jonka perustana on ihmisen arvo, vapaus ja ainutlaatuisuus. Tehtävänäni oli ohjata oppilaita uteliaisuuteen, virittää heissä oppimishalua ja aktiivisuutta.

Nyt tein aikaisempaa enemmän kollegiaalista yhteistyötä, johon sisältyi arvioinnin ulottuvuus. Tähän mennessä kollegiaalinen yhteistyö ja yhteinen suunnittelu olivat olleet vähäisiä. Nyt valmistin koko vuoden kestoiset suunnitelmat kollegojen kanssa yhteistyössä. Arvioin yhdessä kollegojen kanssa suunnitelmien toteutumista lukukauden lopussa.

*Kevään viimeisinä päivinä vuonna 2003 arvioin yhdessä kollegojen kanssa lukuvuoden yhteisiä toimintoja, miten toiminta oli toteutunut, mitä toimintoja halusimme kehittää ja säilyttää, mitä hylätä. Arvioin myös sitoutuneisuutta yhteisesti suunniteltuihin toimintoihin, joihin kuuluivat muun muassa urheilupäivät, lukuviihkö, juhlat, lankojen värjäamisprojekti, yhteistyö ystävyyskoulun kanssa, koko koulun yhteislaulut kuukausittain, koko koulun shakkiturnaukset sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö. Yhteisen tekemisen mahdollisuuksina ja merkityksinä arvioin tuolloin olevan yhteishengen lisääntyminen ja kollegiaalisen osaamisen hyödyntäminen yhteiseen käyttöön. Heikkoudeksi arvioin vähäisen oppilailta kysymisen, miten he haluaisivat toimia. Kehitettävänä asi-  
ana arvioin olevan vanhempien ja oppilaiden välisen toiminnan lisääminen ja kodin välinen yhteistyö.*

(Tutkijan laatima episodi arvioinnista tuntisuunnitelmavihkon 2003 pohjalta)

Käytin apuna oman työni suunnittelussa yhteistyössä valmistunutta koulu-kohtaista opetussuunnitelmaa. Aktiivinen osallistuminen opetussuunnitelmaprosessiin selkeytti omaa kehittämiseen suuntautunutta ajattelua ja auttoi sisäistämään tehokkaammin muuttuvan opetussuunnitelman tavoitteita. Kehittämishalukkuuttani osoitti tuolloin oman ajan käyttö. Riippuen työryhmästä opetussuunnitelmatyö tapahtui joko koulun jälkeen omalla ajalla, työ-  
le erikseen varatulla ajalla esimerkiksi koulutuspäivien yhteydessä tai koulun jälkeen palkallisella, työskentelylle varatulla ajalla. Koin opetussuunnitelmatyöskentelyn tiiviinä ja miellyttävänä vuorovaikutuksena. Uusia ongelmia kohdattaessa etsin ja prosessoitin ratkaisuja yhteistyössä kollegojen kanssa.

Opin kollegiaalisesta yhteistyöstä merkittäviä asioita. Koin koulun sisäisen yhteishengen lisääntyvän yhteistyön tekemisessä ja osallistuessani yhteisö-  
sani erilaisiin toimintoihin. Tutustuminen tarkemmin kollegoihin toi myös uusia näkökulmia opetus- ja kasvatustyöhöni. Yhteistyön kollegiaalinen tekeminen johti kuitenkin usein tilanteisiin, joissa korostuivat opettajien ideat, eivät oppilaiden. Myöhemmin tämä korjautui muun muassa luokkaedusta-

jien kokouksilla. Kollegiaalinen yhteistyö mahdollisti kuitenkin aikaisempaa enemmän oppilaille valinnaisuutta ja rikastutti toimintoja.

Ammattitaitoni kehittyi ja laajentui toisen opetussuunnitelmamuutoksen aikakautena. Kollegiaalinen yhteistyö oli yksi merkittävimmistä ammatilliseen kasvuuni vaikuttaneista tekijöistä yhteiskunnan muutoksista johtuneisiin haasteisiin vastaamisen ja monipuolisen koulutuksen lisäksi, johon sisältyi muun muassa ATK-koulutus. Osasin ammattiini kuuluvia asioita aikaisempaa laaja-alaisemmin, opin tekemään monitasoista yhteistyötä ja kykenin toimimaan myös itsenäisesti. Tavoitteenani oli kehittyä edelleen opettajana. Myös työnantajatasolla oli havahduttu opettajien täydennyskoulutustarpeeseen. Vuosituhannen vaihteessa työpaikkakunnallani opettajien koulutustarjontaa monipuolistui huomattavasti aikaisempaan verrattuna. Yhteiskunnalliset muutokset toivat haasteita, joihin vastaaminen aiheutti toisinaan itselleni riittämättömyyden tunteita. Päiväkirjani sivuilla koulutusmahdollisuuksien lehti-ilmoitusleikkeiden perusteella tähän aikaan aloin pohtia lisäkoulutusta ja jatkokoulutusmahdollisuuksia opettajakokemusta ollessa kaksi vuosikymmentä (Omat päiväkirjat 2000–2002).

## 6.4 Tarinan koonti

*Vastuu tarkoituksen ja sosiaalisen merkittävyyden kysymyksistä luo kenttätekstin tutkimustekstiksi.*

(Clandinin & Connelly 2000, 131)

Toista opetussuunnitelman muutostarinaa prosessoidessani edellisten tarinoiden tapaan kävin vilkasta dialogia tutkimusaineistoni ja itseni välillä (narratiivinen analyysi) rakentaen ymmärrystä opetussuunnitelmasuhteestani. Vuoropuhelun tuloksena ymmärsin selkeän eron edellisiin tarinoihin jatkuvana yhteistyön, verkostoinnin tiivistymisenä. Vuoden 1994 opetussuunnitelmaprosessi näyttäytyi aikaisempaa opetussuunnitelmamuutosta dynaamisempänä. Etenin vuoropuhelussani tutkimustehtävän suunnassa. Valitsin tutkimusaineistosta eli kenttäteksteistä kokemuksiani kuvaavat otteet, joista kerroin uudelleen juonellisen tarinan (narratiivinen analyysi). Pysin ilmentämään tarinassa vuorovaikutuksellisuuden, paikan ja ajan ulottuvuudet. Kerroin myös omista tuntemuksistani tilanteisiin, paikkaan ja aikaan liittyen. (Vrt. Clandinin & Connelly 2000, 54–59.) Pysin pitämään mielessäni ajalliset vaihtelut kertoessani opettajan elämääni liittyviä merkittäviä tapahtumia ja kertomukseni päähenkilön toimintoja. Olsonin (2000, 169) tavoin pyrin kokonaisvaltaisesti ymmärtämään kokemuksiani, miten vuorovaikutuksessa muiden kanssa toteutin opetussuunnitelmaa. Nyt jatkaessani otan huomioon vastuuni tutkimuksen tarkoituksen ja merkittävyyden näkökulmista.

Kertomani tarina paljastaa minun kuuluneen opettajayhteisöön, jossa opetussuunnitelman uudistusta prosessoitiin tuolloisesta koulutuspoliittisesta näkökulmasta katsottuna kohtalaisen tehokkaalla tavalla, vaikka koulukoh-  
taisen opetussuunnitelman työstäminen herätti yhteisössäni myös kritiikkiä. Opetussuunnitelma näyttäytyi kouluyhteisön yhteisen asiantuntijuuden ilmaisuna ja yhteisöllisen sitoutumisen välineenä, mikä oli ollut uudistuksen tavoitteena. Itse otin uudistuksen myönteisesti vastaan, ja toimin aktiivisesti prosessissa. Päinvastoin kuin on arvioitu koulukohtaisten opetussuunnitel-  
mien merkityksestä tutkimuksessani juuri koulukohtainen opetussuun-  
nitelma ohjasi omaa toimintaani (vrt. Atjonen 1993). Käytin sitä tiiviisti eri aikavälien suunnittelutyössä. Voin päätellä suhteeni opetussuunnitelmaan kiinteytyneen.

Tutkimuksen opettajana koin opetussuunnitelman perusteet (POPS 1994) myönteisenä päinvastoin kuin esimerkiksi Kosusen (2002, 58) tutkimuksen opettajat, jotka kritikoivat niitä epärealistisina tai epäkäytännöllisinä antaes-  
saan opetustyölle vain puitteet. Lisäksi opetussuunnitelmatietouden oli nähty tulevan koulun ulkopuolisilta opetussuunnitelma-asiantuntijoilta (Rokka 2011, 21; vrt. Shkedi 2009, 233). Tältä pohjalta oletettiin, että opetussuunnitel-  
mat opettajien tulkinnoissa eivät muuttuneet eläväksi todellisuudeksi.

Tarinassa esitin, miten hajautetun hallintojärjestelmän mukaisesti yhteis-  
esti suunniteltu koulukohtainen opetussuunnitelma perusteisiin pohjautuen on toteutunut tulkittuna isossa kaupunkikoulussa. Opetussuunnitelmaan si-  
toutuminen on ollut kiinteä. Suunnitteluvälineenä se oli itselleni helppokäyt-  
töinen ja ytimekkäästi rakennettu. Oma tulkintani opetussuunnitelmasta ja opetussuunnitelmatietouteni ovat olleet osana opetuskäytäntöjen taustalla vaikuttavaa käyttötietoa. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö on johtanut koulun vahvuuksien hyödyntämisen lisäksi reflektiivisempiin työkäytäntöi-  
hin. Pohdin ja suunnittelin asioita yhteistyössä aikaisempaa enemmän. Nä-  
kökulmani opetus- ja kasvatustyöstä avartuivat monitasoisessa yhteistyössä. Toimin eteen tulevissa tilanteissa aikaisempaa joustavammin.

Kosunen (2002, 53) vahvistaa tuolloisen koulukohtaisen opetussuunni-  
telmatyön strategiana olleen opettajien työkäytäntöjen muuttamisen reflektiivisemmiksi ja professionaalisemmiksi. Hänen mukaansa erityisesti luokanopettajat ovat kokeneet saavansa koulukohtaisen opetussuunnitelman prosessoinnissa valmiuksia, tukea ja uusia näkökulmia ammatilliseen kasvuunsa.

Tarinassani toiseen opetussuunnitelman muutokseen sisältyi siirtyminen peruskoulun alun voimakkaasta normiohjautuvuudesta kuntien itsenäiseen päätösvalan lisäämiseen. Normiohjauksen korvasivat erilaiset tuloksellisuusmittarit. Koin kontrolloivien arviointien lisääntyneen. Suhtauduin kriittisesti



tuolloisiin kilpailun<sup>18</sup> korostuksiin, jotka tuotiin koulumaailmaan kaikkinaisten valinnan mahdollisuuksien lisäksi. Tutkimuksessani kilpailun läsnäolo heijastuikin vähäisenä työyhteisön ilmapiirissä.

Tarinassani viittasin koulun tietokonepriorisointiin, sillä kunnat saivat itsenäisesti päättää valtionavun kanavoimisesta kouluille. Työyhteisössäni kritikoitiin opetussuunnitelmamuutoksen alussa tietokoneisiin panostamista erityisopetusresurssien kustannuksella, sillä talouslaman jäljiltä erityisopetuksen tarve oli korostunut. On kuitenkin huomattava, että koulukohtaisen opetussuunnitelman prosessissa ATK-suunnitelma valmistui ensimmäisenä. Se vahvistaa koulukohtaisen priorisoinnin.

Lainsäädännön väljyys johti ja johtaa edelleen alueellisiin ja paikallisiin eroihin monella tavalla, mistä tänä päivänä voidaan olla aiheellisesti huolissaan. Esimerkiksi Niemi (2012, 23) esittää huolensa suomalaiskoulujen kehnosta kommunikaatio- ja informaatioteknologian tilasta tämän päivän tietoyhteiskunnassa, kun se vielä 1990-luvulla oli maailman kärkeä. Niemi (2012, 35) korostaa opettajan veloituksia sekä vastuuta myös sosiaalisen median kentässä ja oppilaiden opastamisessa mediataitoihin. Masterman ja Manton (2011) esittävätkin, että opetuksen ja kasvatuksen suunnittelussa tulisi huomioida opettajien digitaalisten tehtävien lisääntyminen tulevaisuudessa. Verkostoituminen edellyttää sosiaalisia taitoja, mitä Hargreaves (2003, 29) on korostanut esittäessään kollegiaalisen yhteistyön lisäämistä tietoyhteiskunnassa. Niemi ym. (2013, 57) toteavat uuden teknologian olevan omiaan koulukulttuurin uudistamisessa integroivampaan suuntaan. Atjonen (2004, 141) tarkentaa opetusmenetelmällä olevan kiinteä yhteys kasvatuskäytäntöihin.

Tarinassani toin esille opetussuunnitelman tavoitteita ja tulkintaani tavoitteista käytännön esimerkein. Tein valintani opetussuunnitelman sisällöistä tilanteisiin ja koulukontekstiin liittyen eri aikoina. Valintoihini vaikuttivat kokemukseni, tietämykseni sekä oppilaantuntemukseni. Valitsin toiminnot myös mielekkyyden näkökulmasta. Ymmärsin virkavastuuni opettajan tehtävästä muuttaa koulutuspoliittisten ja muiden yhteiskuntapolitiittisten opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet koulun käytännöksi. Toimintaani ja siten suunnittelutyötäkin säätivät lait, asetukset ja opetussuunnitelma sekä monet paikalliset ja työyhteisölliset kulttuurit ja traditiot (ks. Korthagen 2004, 80). Tulkitsin opetussuunnitelman tavoitteita sekä sisäisistä että ulkoisista lähtökohdista eri aikoina. Tarinassa kymmenen vuoden aikana kykyä itsearviointiin ja opetussuunnitelman syvällisempään ymmärtämiseen kehittyivät opetussuunnitelmaprosessin myötä.

Tässä tilanteessa Kosunen (1994, 16) tuo esille sekä psykologisen että opetussuunnitelmateoreettisen tutkimusnäkökulman. Psykologiseen näkökulmaan liittyy pyrkimys ymmärtää, kuinka opettaja muuttaa ja tulkitsee tietoa,

18 Kantola (2006, 166) on tarkastellut kilpailukyky-käsitettä. Esimerkiksi Ahon hallitusohjelmassa kilpailukyky-käsite esiintyi yhdeksän kertaa, ja Lipposen I hallituksen ohjelmassa käsite esiintyi 12 kertaa. Kantolan (2006, 168) mukaan kilpailukykyvyyttä tuli keskeinen sana, jolla yhteiskuntaa ja sen toimintaa luonnehdittiin. Eri toimijat ja toiminnan arvo määriteltiin kilpailukykyvyyden kautta. Toimintaa jouduttiin muokkaamaan kilpailukykyvyyden nimissä.

muodostaa intentioita ja käyttäytyy tiedon ja intentioiden pohjalta. Opetussuunnitelmateoreettiseen näkökulmaan liittyy opettajan suunnittelun tutkiminen, joka voi auttaa siinä, miksi ja miten opetussuunnitelmaa ymmärretään oikein tai väärin. Lisäksi tutkiminen auttaa siinä, kuinka opetussuunnitelmas- ta ei piitata tai kuinka sen asettamia rajoja myönteisessä mielessä ylitetään oppimis- ja opetustilanteissa. (Kosunen 1994, 16.)

Tutkimuksessani vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet mahdollis- ti opettajalle aikaisempaa sallivamman opetussuunnitelman tulkinnan, jota puolestaan koulukohtainen opetussuunnitelma normitti. Opetussuunnitel- maprosessi oli itselleni luonnollinen ja helppo Gudmundsdottirin (1990, 107) tutkimuksen kokeneitten opettajien tavoin. Lisäksi minulla oli henkilökohtai- nen suhde opetussuunnitelmaan muokatessani sitä tarkoituksenmukaisella tavalla (ks. Elbaz-Luwisch 2007, 362–364). Tarkastelussani pääosin opetus- suunnitelmien keskeisimmät muutokset, esimerkiksi uudistunut oppimiskä- sitys, näkyvät opettajan työssä suunnitteluaineiston pohjalta. Shkedi (2009, 837) toteaa uudistuksissa opettajan rakentavan opetussuunnitelmatarinansa uuden opetussuunnitelman elementtien mukaiseksi.

Tarinassani tein monitasoista yhteistyötä koulukohtaisen opetussuunni- telman työstämisen lisäksi. Yhteistyön ja verkostoitumisen tarpeet aiheutui- vat muun muassa yhteiskunnallisista syistä, laman seurauksista. Osallistuin säännöllisesti muun muassa oppilashuollollisiin palavereihin.

Sosiaalinen ulottuvuus nähdäänkin keskeisenä opettajan ammatillisessa kasvussa. Työpsykologiassa (Fischer 2012) puhutaan toimivasta organisaa- tiosta, jollaiseksi ymmärrän työpaikkani. Henkilökunta osallistuu tavoitelta- vaan muutosprosessiin silloin, kun heillä on välttämätöntä tietoa organisaa- tion kehittämisen edistämistä. Kosunen (2002, 52) sekä Sugrue ja Day (2002) toteavat siirtymisen yksilöllisestä opettajuudesta kohti yhteisöllistä opetta- juutta olevan ammatillisen kasvun ehtona. Eristäytymisellä ja ylikorosteisel- la individualistisella ajattelutavalla rakennetaan esteitä opetussuunnitelman kehittämisen prosessissa koko opettajayhteisön tasolla.

Narratiivisessa oppimisessä ja tietämisessä on kysymys kertomisesta ja kerronnan kielestä. Johnson (2011, 25) toteaa narratiivisen oppimisen ja tie- tämisen mahdollisuudeksi todellisuuden paremman konstruoinnin ja tiedon- muodostuksen kuin mitä pelkästään sosiaalisen ja kognitiivisen oppimisen näkökulmat tarjoavat. Tämä johtuu opittavan eli kokonaisvaltaisesti tulkitta- van asian ongelmista. Tarinan kautta opin opettajuudestani uusia asioita. Tii- vistän taulukossa 6, miten toimin opetussuunnitelmaprosessissa.

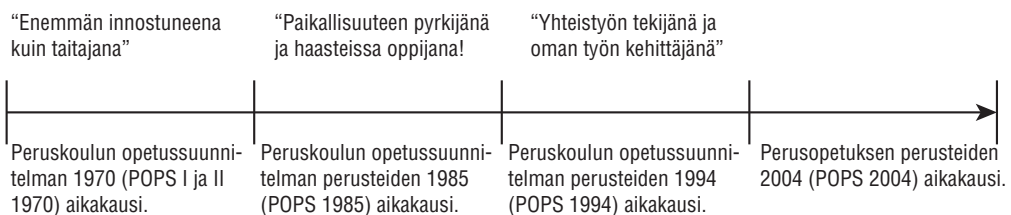
TAULUKKO 6. Opetussuunnitelmaprosessin aktiivisena toimijana

|   | Tausta  | Oma toimintani kokeneena opettajana   |
|---|---|---|
| <b>Opetussuunnitelma</b>                                  | <b>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994 ja koulukohtainen opetussuunnitelma</b><br>– ohut, noin 100-sivuinen (POPS 1994)<br>– koulukohtainen osuus  | <b>Suhteeni opetussuunnitelmaan</b><br>– Suhtauduin myönteisesti perusteisiin, joissa koin opettajan arvostamista.<br>– Koin koulukohtaisen opetussuunnitelman opetuksen suunnitteluvälineenä ytimekkääksi ja helpokäyttöiseksi.  |
| <b>Suomalainen koulutusyhteiskunta</b>                    | <b>Hajautettu hallintojärjestelmä</b><br>– Päätöksentekoa siirrettiin toimijoille.<br>– Opettajat laativat koulukohtaisen opetussuunnitelmaosuuden.<br>– Talouslama väistyi vähitellen, mutta se jätti jäljet.<br>– koulujen profilointiin kannustaminen<br>– kilpailukyvyyn korostaminen | <b>Toimintani hallintojärjestelmässä</b><br>– Osallistuin aktiivisesti opetussuunnitelmaprosessiin, joka tuotti työyhteisössäni sekä mielihyvää että kritiikkiä.<br>– Talouslaman jäljiltä koin erityisopetuksen tarpeen lisääntyneen. Osallistuin aikaisempaa useammin oppilashuollollisiin palavereihin. Koin resurssien rajallisuutta.<br>– Työssäni panostin hyvään opetukseen, en erityiseen profilointiin.<br>– Suhtauduin kriittisesti kilpailun korostukseen koulumaailmassa.   |
| <b>Opetussuunnitelman toteuttaminen käytännön tasolla</b> | <b>Opetussuunnitelman olemukset</b><br>– Opettajat sitoutuvat opetussuunnitelmaan ollessaan itse sen laatijoina.  | <b>Opetussuunnitelman toteuttamiseni</b><br>– Sitouduin opetussuunnitelmaan aikaisempaa tiiviimmin.<br>– Opetussuunnitelman tulkintaani helpotti työpaikan pysyminen samana.<br>– Koin joissakin oppiaineissa opetuksen laadukkuuden lisääntyneen opetussuunnitelman työstämisen seurauksena.<br>– Toimin aikaisempaa useammin myös kansainvälisessä yhteistyössä.<br>– Toteutin oppilaskeskeisempiä työtapoja aikaisempaa useammin.<br>– Toteutin aikaisempaa monipuolisemmissa oppimisympäristöissä opetusta.<br>– Käytin opetuksessa tietokoneita omalla vuorollani. |
| <b>Henkilökohtainen ammatillisen kasvun taso</b>          | <b>Kokenut opettaja, kokemukset työvuosilta 16–26</b><br>– koulun yhteistyökulttuuri<br>– yhteistyön sidosryhmät  | <b>Luokanopettajan kasvuni</b><br>– Opin suunnittelemaan työtä eri aikaväleillä.<br>– Opin kollegiaalisen yhteistyön mahdollisuudesta avartaa omia opetus- ja kasvatustyön näkökulmia.<br>– Opin, että sidosryhmien tuki helpottaa omaa kasvatustyötäni.<br>– Toimin aikaisempaa joustavammin uusissa ja vaihtelevissa tilanteissa.<br>– Ymmärtämykseni oppilaiden erilaisista lähtökohdista lisääntyi.   |

Kahdessa aikaisemmassa tarinassani tiivistin ymmärrykseni luokanopettajak- si kehittymisestä metaforisesti opettajan työn intoon ja paikallisuuteen pyrki- misenä sekä haasteiden kautta oppimiseen. Olin toiminut opettajan työssäni pääosin tuolloisesta koulukulttuurista johtuen vailla laajempaa kollegiaalista yhteistyötä. Muu yhteistyö näyttäytyi pääosin satunnaisena. Näissä tarinoissa kerroin, miten tarpeeni kehittyä luokanopettajana oli jatkuvaa. Toimin tari- noissa opettajana viiden eri paikkakunnan kouluilla.

Nyt vuoden 1994 opetussuunnitelmaprosessissa toimin aikaisempaa tii- viemmin ja osin systemaattisemmin yhteistyössä kollegojen kanssa. Tein laa- jenevaa kollegiaalista yhteistyötä opetussuunnitelman työstämisen lisäksi muillakin koulutyön alueilla. Työyhteisöni kautta osallistuin myös kansain- väliseen yhteistyöhön. Oppimisympäristön vaihteluissa tein yhteistyötä eri kumppaneiden kanssa. Lisäksi yhteiskunnan laman jälkeen verkostoitumi- selle oli tarve ja osittain tästä syystä tein yhteistyötä myös kotien kanssa. Uu- distuneessa opetussuunnitelmassa edellytettiin kasvattajalta yhteistyötä tu- kiverkostojen kanssa vahvistamaan oppilaan yksilöllisyyden kehittymistä pikemmin kuin yhteisöllisyyttä.

Monipuolistuneen ja lisääntyneen yhteistyön kautta koin saavuttaneeni uusia näkökulmia luokanopettajan työhöni. Sain yhteistyöstä ulkoisia virik- keitä opetussuunnitelman tulkintaani, johon vaikuttivat myös omat sisäiset arvoni, uskomukseni ja käsitykseni, oma persoonani. Nyt opetussuunnitel- man tulkinnassani lisääntyneiden kokemusteni kautta kykenin aikaisempaa erittelevämpään ja yhdistelevämpään tulkintaan.



*KUVIO 9. Metaforinen kolmannen opetussuunnitelmatarinan kokemusteni tiivistys*

Pohdin kriittisesti uudistuneen opetussuunnitelman kirjoittajien päämääriä ja omaa toimintaani. En väitä, että olisin toteuttanut jokaista kirjoittajien tavoittelemaa päämääriä opetussuunnitelman sisällön moninaisuudesta. Olen kuitenkin vastannut uudistamisen päämääriin siinä ympäristössä, niissä vuo- rovaikutussuhteissa ja vaihtelevissa tilanteissa kymmenen vuoden aikana omalla tavallani. Luottamus asiantuntijuuteeni opetussuunnitelmaprosessis- sa lisäsi vastuullista oman työn kehittämistä, mikä heijastui ammatilliseen kasvuuni joustavuutena sekä eteen tulevien asioiden ja ongelmien ratkaise- misena usein verkostointien kautta. Oppilaskeskeisistä ja -lähtöisistä tavoit- teista huolimatta havahduin tarinani opettajien keskeiseen suunnitteluun ja

yhteistyöhön, jolloin oppilaiden osallisuus ja vastuu yhteisistä toiminnoista jäi pienemmäksi.

Useampaan kertaan aineistoa ja tarinaani toisesta opetussuunnitelman muutoksesta luettuani ymmärrän tehneeni monipuolista ja -tasoista yhteistyötä eri kumppaneiden kanssa ja toimineeni kehittäjänä omassa työssäni. Ymmärrän voivani ilmaista kattavasti metaforalla *"yhteistyön tekijänä ja oman työn kehittäjänä"* kolmanteen opetussuunnitelmatarinaan sisältyvää oppimisprosessiani ja ymmärrykseni muuttumista (kuvio 9).

## 7 UUDISTUKSISSA POHTIVANA OSAAJANA

Neljännessä opetussuunnitelmatarinassani tarkastelen kokemuksiani viimeisimmästä uudistuneesta opetussuunnitelman prosessista. Olin jo kokenut opettaja valtakunnallisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 (POPS 2004) pohjalta laadittujen kaupunki-, yhteistyöalue- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinta- ja toteuttamisprosessissa. Edelliseen opetussuunnitelmaan verrattuna nyt uudistuneen opetussuunnitelman toteuttamista valvottiin yksityiskohtaisemmilla normeilla. Tarina etenee seuraavasti: Aluksi tulkitsen opetussuunnitelman uudistusten toteutumista. Sen jälkeen kuvaan opetussuunnitelman toteuttamistani aikaisempaa paremmin voivassa yhteiskunnassa. Tämän jälkeen tarkastelen luokanopettajana kehittymistäni. Tarkasteluani varten nostan työpöydälleni viimeisimmän suunnitteluaineistoni ja päiväkirjani, joiden kanssa käyn dialogia ymmärtääkseni uudella tavalla suhdettani uudistuneeseen opetussuunnitelmaan ja luokanopettajaksi kehittymistäni. Käytän myös tutkimusprosessissa laatimiani episodeja, jotka perustuvat päiväkirjoihini sekä tunti-, viikko- ja lukukausisuunnitelmiin.

### 7.1 Vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistusten toteuttajana

*Olin saman ison kaupunkikoulun opettajana jo viidettätoista vuotta, kun uudistunut opetussuunnitelma vuonna 2004 otettiin käyttöön. Uudistuksen alussa olin tilanteessa, jolloin olin lähettämässä työkavereitani toinen toisensa perään eläkkeelle. Opettajakunnan ja myös rehtorin vaihduttua olin yhtäkkiä koulun vanhimpia opettajia. Pysyvyyttä koulutyöhön toi luokkani, jonka opettajana toimin koko alakouluajan.*

*Nyt opetus- ja kasvatustyössä tulkitsin sivumäärältään laajaa ja jatkuvasti täydentyvää opetussuunnitelmaa, jonka paikallista osaa olin työstänyt kollegojeni ja erillisten työryhmien kanssa useaan otteeseen. Koin, että uudistunutta opetussuunnitelmaa hajanaisuutensa vuoksi ei ollut helppo käyttää. Helpottaakseni käyttöä merkitsin opetussuunnitelmaan suunnitteluani varten muistila-*

*puin, alleviivauksin ja reunamerkinnoin vuosittain toistuvat ja huomioitavat, oleelliset asiat.*

*Kertyneistä käytännön kokemuksista huolimatta aloitin opiskeluni vuosikymmenen puolivälissä. Kouluttautumiseni eteenpäin on ollut mahdollista hyvinvointiyhteiskunnassa, jossa viimeisen vuosikymmenen aikana olen tukenut lisääntyvästi myös maahanmuuttajaoppilaiden oppimista.*

(Tutkijan tutkimusprosessissa laatima episodi 2012, pohjana tuntisuunnitelmat ja päiväkirja vuosilta 2004–2012)

Opetussuunnitelmassa kiinnitän huomioni perinpohjaiselta vaikuttavaan maahanmuuttajien opetuksen osuuteen ja heidän opetuksensa laajaan kehittämissuunnitelmaan. Kuntakohtaisessa osuudessa kehittämistoimikunta toteaaakin vuonna 2007, että ”eri kieli- ja kulttuuriryhmien kasvatuksen ja opetuksen haasteisiin on pyritty vastaamaan muuttuvissa tilanteissa mahdollisuuksien mukaan jo useita vuosia”. Vuosien aikana minullakin on ollut mahdollisuus oppia uusia asioita kulttuurien kohtaamisissa. Opittaessa avautuu mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä, kuten opetussuunnitelmassa nähdään (POPS 2004, 10–11).

Monikulttuurisuustaitojen esille ottamisella tavoittelin oppilaiden suvaitsevaisuuden kehittymistä kouluun eri maista tulleita kavereita kohtaan. Tuolloin viidennellä luokalla oli maahanmuuttajaoppilaita, joista osa oli sopeutunut hyvin luokkaan suomenkielen taitonsa ansiosta. Suunnitteluaineistoni (2004–2012) perusteella monikulttuurisuusasiat ovat olleet esillä jatkuvasti koko koulussa erilaisin toiminnoin.

Työpaikassani vuosituhannen vaihteen jälkeen opetin eri oppiaineiden yhteydessä luokkia, joissa maahanmuuttajaoppilaiden määrä lisääntyi vuosi vuodelta. Yhä massiivisemmaksi muuttuvaan opetussuunnitelmakansiooni liitin eri työryhmien uusia kehittämissuunnitelmia maahanmuuttajaoppilaiden tukemiseksi. Valitsen esimerkiksi syksyllä 31.10.2007 kirjoittamani tuntisuunnitelman, jossa olen käsitellyt monikulttuurisia asioita luokassa (kuvio 9). Suunnitelman mukaan ensimmäisellä tunnilla katsoin yhdessä viidennen luokan oppilaitteni ja rinnakkaisluokan oppilaiden kanssa kaksi dokumenttiesitystä virityksenä aiheeseen. Toisen tunnin aikana keskustelin oppilaiden kanssa koulun monikulttuurisuudesta: mistä maista oppilaita oli tullut, miksi he olivat Suomessa ja mitä monikulttuurisuus merkitsee.

BB  
11-12

5.a + 5.b

Monikulttuuris dvd - filmi

2x à 20min 1. Alussa / Sade metsä

~~Ota etukäteen selvälle!~~

1- loppuun - keskellä -  
sitten Niger / karavaani

12-13 Meidän koulun monikulttuurisuus

- (A) A1 - Venäjä - Sudan  
 Keskustelu - Marokko - Honduras  
 Jelu - Myanmar = Burma - Kongo  
 - Thaimaa

Mistä maista meillä on kotulaisia?

monikulttuurisuus

Valentine

- mitä tarkoittaa? - kenialaistyttö
- mitä eri tapoja? <sup>Riku (18v)</sup> <sup>Emma</sup>

Miksi ovat Suomessa?

Jako 3: een ryhmään:

- ① Rehtorin ovi - tutusta ensin  
 = 6opp. / Käynti - keskustelu sitten  
 - Honduras Thaimaa  
 Myanmar Sudan Suon  
 Thaimaa Venäjä
- ② Muut: Kirjoita vihkoosi <sup>Bim</sup> <sup>Wirun</sup>

1. Lucia / Shima ja minä
2. Meidän koulu on monikulttuurinen
3. Wirun ja minä
4. Kirje Valentinelle

→ Toiminnan jälkeen keskustelu

KUVIO 10. Tuntisuunnitelma monikulttuurisuusopetuksesta 2007, 5. lk



Koin tärkeänä, että oppilaat ymmärtävät maahanmuuttajataustaisten koulukaveriensa lähtökohtia. Kerroin oppilaille myös koulun kenialaisesta kummitytöstä, jolle toisinaan lähetettiin koko koululta kirjeitä ja paketteja ja jonka kouluttautumista varten kerättiin rahaa. Jaoin oppilaat kolmeen ryhmään, jotka vuorotellen kävivät tekemässä tehtävät rehtorin oveen kiinnitetyn monikulttuurisuusbanderollin lukemisen pohjalta muiden kirjoittaessa kertomuksia omista maahanmuuttajakaverikokemuksistaan. Lopputunnilla keskustelin opituista asioista oppilaiden kanssa.

Suhteeni uudistuneisiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2004 (POPS 2004) alkoi, kun sain käyttööni kopioidut perusteet kansiossa. Kansioon sisältyvät myös kaupunki-, yhteistyöalue- ja koulukohtainen opetussuunnitelma. Pidän uudistunutta opetussuunnitelmaa edeltäjänsä nähden yksityiskohtaisempana ja runsaana. Minun on vaikea puhua opetussuunnitelman täsmällisistä sivumääristä, koska paikallista osuutta on voitu täydentää ja kehittää jatkuvana prosessina.

Totean, että uudistuneen opetussuunnitelman oppimiskäsitys perustuu sosio-konstruktivistiseen ajatteluun. Opettaessani isompia oppilaita käytin aikaisempaa enemmän oppilaskeskeisiä ja yhteistoiminnallisia työtapoja. Näin tulkitsin opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004, 10) uudistunutta oppimiskäsitystä yksilöllisestä ja yhteisöllisestä tietojen ja taitojen rakennusprosessina. Koin, että oppilaat tekivät paritöitä ja toimivat erilaisissa ryhmissä mielellään erityisesti kuudennella luokalla päivittäin.

*Torstaina, 23.10.2008 biologiassa käsittelemme eläinperäisiä energialähteitä kokeellisesti. Tämän jälkeen oppilaat ottavat selville ryhmissä taululle kirjoittamani energiaan liittyvät käsitteiden merkitykset. Jokainen tutustuu lukemalla eläinperäistä energiaa käsittelevään tekstiin. Sen jälkeen ryhmissä tehdään yhteistoimintaperiaatteella käsitelystä asioista biologian viikoihin.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 2008 pohjalta, 6. lk)

Seuraavana päivänä biologiassa jatkoin luokkani kanssa energian käsittelyä uudella ryhmätehtävällä. Kuudesluokkalaisten opiskelutaidot olivat pitkällä. Oppimisessa korostui yhteistoiminnallisuus.

*Perjantaina, 24.10.2008 aloitan biologian tunnin kotitehtävien tarkistamisella. Tutustuaksemme uuteen asiaan teemme kokeen. Kokeessa tarvitaan muun muassa shampoopulloja ja jugurttipurkkeja. Tunnin aikana pyrimme selvittämään, mitä öljystä saadaan. Käymme opittavat käsitteet yhdessä läpi. Öljyä käsittelevään tekstin lukemisen jälkeen oppilaat tekevät ryhmissä tiivistelmän siitä.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelman 2008 pohjalta, 6. lk)

Viikonlopun jälkeen äidinkielen ja matematiikan tunneilla sekä seuraavana päivänä myös historian tunneilla ohjasin oppilaita sosiaalisissa työtapoissa. Oppilaat valitsivat useimmiten ryhmänsä itse, eikä ryhmien muodostumisessa esiintynyt yleensä ongelmia.

*Maanantai, 27.10.2008, 8–9 Oppilaat esittelevät ryhmässä keksimänsä joulukertomukset. Sen jälkeen oppilaat suunnittelevat ryhmissä ja muuntavat kertomukset näytelmiksi, joista he kehittävätkö koulun joulujuhlaa varten yhden näytelmän. Harjoittelun jälkeen oppilaat esittelevät näytelmät.*

*Matematiikan tunnilla, 10–11 Jokaiselle oppilaalle tehtäväpaperit yhteistoinnallista työskentelyä varten. Ryhmien suoriuduttua tehtävästään jokainen tekee formatiivisen testin yksilöllisesti.*

*Tiistai, 28.10.2008 Aiheena kreikkalaisten historia. Op. kertoo oppilaille pienen Troijan puuhevoson (matkamuiston) avulla tarun spartalaisten ja troijalaisten kamppailusta. Oppilaat lukevat historian kirjoistaan Välimeren kauppakansasta. Sen jälkeen he yhteistoinnallisesti tekevät aiheesta valmistamani tehtävät vihkoihinsa.*

(Otteet tuntisuunnitelmista 2008, 6. lk)

Edellä olevilla tunneilla oppilaiden yhteistoinnallinen oppiminen tapahtui pääasiallisesti luokkahuoneessa. Uudistuneissa opetussuunnitelman perusteissa oppiminen nähdään tilannesidonnaisena, jossa korostuu oppimisympäristön monipuolisuuden merkitys. Oppimisympäristö määritellään oppimiseen liittyvänä fyysisenä ympäristönä, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutena, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. (POPS 2004, 18.) Opetussuunnitelman käsitystä seuraten voin käsittää oppimisympäristön luokkahuonemaista ajattelua laajemmin paitsi luokkahuoneen myös koulun ulkopuoliseksi ympäristöksi. Meisalo, Sutinen ja Tarhio (2003, 24) puhuvat esimerkiksi verkkopohjaisesta oppimisympäristöstä silloin, kun oppimisessa hyödynnetään tieto- ja viestintätekniikkaa. Oppimisympäristö määrittyykin oppijan aktiivisen roolin mukaan. Tällöin näen tehtäväni oppimisen esteiden raivaajana.

Opetussuunnitelman mukaisesti koulun tulee olla paikka, joka tarjoaa monipuolisia oppimiskokemuksia. Olen kokenut kuitenkin, että vuosikymmeniä sitten rakennetut koulurakennukset eivät tee sitä välttämättä fyysisiltä puitteiltaan. Kokemuksiini kuuluu myös kahden ja puolen vuoden ajalta homepakolaisena olo 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopulla.

*12.1.2009 aloitan kevätlukukautta homepakolaisena vieraisa yläkoulun tiloissa. Koulun sisäilmanmittaukset valmistuivat muutama viikko sitten. Kuudesluokkalaisten kanssa olemme saaneet kevään ajaksi säännöllisemmin yläkoulusta yhden luokan käyttöön. Koulunpito jatkuu annetuilla edellytyksillä ja resursseilla. Lukuvuoden yhteissuunnittelu menee kevään osalta yllättäen uusiksi. Minua jännittää tämä erillään olo murosikäisten kanssa. Kaipaisin vertaistukea.*

(Ote päiväkirjastani 2009)

Erillään olon vuoksi en saanut vertaistukea tuolloin, mutta koin selvinneeni haasteissa koulutuksesta hankkimani vankistuneen ammattitaidon tukevana. Fyysisten puitteiden korjaututtua ja koulurakennuksen uudistamisen

jälkeen päättelin, että optimaalisen oppimisympäristön luomiseen tarvitaan opettajan lisäksi muidenkin osapuolten, erityisesti paikallisten poliittisten päättäjien tahtoa.

Vuosien aikana olen nähnyt paljon vaivaa luokan esteettisyyden, viihtyvyyden ja toimivuuden vuoksi. Olen sisustanut luokan yleensä kesäloman aikana. Olen pitänyt esillä luokassa erityisesti oppilaiden töitä. Tuolloin eräällä oppilaalla oli heikentynyt kuulo. Siksi hankin luokkaan kuuloa tukevat erityiset levyt seiiniin ja matot lattialle.

*2. elokuuta 2006. Olin tänään laittamassa luokkaa. Vein kukat luokkaan, ja järjestin pöydät ryhmiin. Jälleen kirjoitin luokan tauluksi 'Teen työni niin hyvin kuin osaan ja voin'. Ompelin uudet verhot, ja levitin pitkät matot luokkaan. Pianojakkaran alle laitoin punaisen maton.*

(Ote päiväkirjastani 2006)

Opetussuunnitelmassa painotetaan ulkoisen ympäristön lisäksi inhimillistä ympäristöä. Ulkoisten puitteiden rinnalla oppilaiden ja opettajien vuorovaikutussuhteet ja erityisesti niiden laatu vaikuttavat oppimisympäristöön. Koen vastuuni luoda oppimiselle avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri jatkuvasti uudelleen opittavaksi asiaksi. Tällöin psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö muodostuu pikemminkin oppilaskohtaisista ja vuorovaikutuksellisista tekijöistä. Koen tehtäväkseni tukea oppilaiden oppimista ja kasvua.

Vuosikymmenien aikana olen pannut merkille, että opetussuunnitelmien muutoksissa korostuu erityistä tukea tarvitsevien opetus uudistus uudistukselta kuten vuoden 2004 uudistuksessakin. Paikallisella tasolla erityistä tukea tarvitsevien opetuksessa olen tehnyt aikaisempaa laajemmin moniammatillista yhteistyötä. Työpaikallani on vakiintunut tapa kokoontua kuukausittain oppilashuollon ryhmässä luokanopettajan kertoessa luokan oppilaiden oppilashuollollisista asioista. Olen tarvinnut toisinaan oppilashuoltoryhmän, sosiaalityöntekijän, koulukuraattorin ja avustajan tukea, toisinaan myös terapeuttien tai psykologien tukea kasvatuspulmissa. Oppimista ja kasvua tukevat kaupungin opetussuunnitelman (2004, 19) mukaisesti erityisopettajan lisäksi huoltajat yhdessä opettajien kanssa. Tarvittaessa olen voinut konsultoida erityislastentarhanopettajaa, lastentarhanopettajaa sekä aikaisempia opettajia.

Vuoden 2011 opetussuunnitelmamuutoksen myötä erityistä tukea tarvitsevien interventiomuoto on kolmiportainen tuki, jolla tarkoitetaan yleistä, tehostettua ja erityistä tukea. Kolmiportaisessa tuessa hyödynsin yleistä ja tehostettua tukea lukuvuotena 2011–2012 kolmasluokkalaisten äidinkielen kirjoittamisvaikeuksissa. Annoin aluksi kirjoittamisessa tukiopetusta. Tukiopetuksen osoittauduttua riittämättömäksi konsultoin erityisopettajaa, joka antoi tehostettua kirjoittamisen opetusta. Oppilaan kirjoittamisvaikeudet eivät kuitenkaan johtaneet minua harkitsemaan erityisen tuen tarvetta ja koko-aikaista erityisopetukseen siirtoa. Opettajan näkökulmasta pidän kolmiport-

taisen tuen mallissa erityisenä etuna joustavuutta ja varhaista puuttumista. Äidinkielessä tein myös kokeiluluonteista kollegiaalista yhteistyötä.

*Olin mukana alkuopetuksen luokkien äidinkielen eri osa-alueiden paja- ja tasoryhmiin perustuvassa kokeilussa talvella 2010. Harjoitutin tuolloin kirjoitustaidoiltaan kehittyneempiä oppilaita, jotka saattoivat olla sekä ensimmäiseltä että toiselta luokalta. Toisessa kokeilussa ohjasin viikoittain draamaryhmää.*

(Tutkijan laatima episodi viikkosuunnitelmien 2010 pohjalta, 1.–2. lk)

Koin työskentelyn myönteisenä vaihteluna, mutta se kuitenkin olisi edellyttänyt vielä tarkempaa kollegiaalista yhteissuunnittelua ollakseen oppimisen kannalta tehokkaampaa. Myöhemmin vastaava jousto-opetus on muuttunut koulun säännölliseksi toiminnaksi.

## **Toteuttamisen mutkainen tie**

Toimin opettajana suomalaisessa peruskoulussa melko autonomisesti. Kuitenkaan en ole autonominen kaikissa itseäni ja koulua koskevissa asioissa (vrt. Johnson 2006, 79). Perusopetuksen perusteet (POPS 2004, 8) normatiivisuudessaan velvoittavat opettajan noudattamaan opetushallituksen laatimia kansallisia opetussuunnitelman perusteita ja opetuksen järjestäjän opetussuunnitelmaa. Tunnistan normatiivisuuden ja autonomisuuden välisen jännitteen.

Tunnistan myös hierarkkisuu den. Paikallisen tason kouluhallinnossa tavoitteita on tulkittu neljästi ennen luokanopettajan tulkintaani. Tulkintansa perusteissa esitetyistä tavoitteista ovat tehneet kunnan sivistysjohto sekä koulun johto, opetussuunnitelmaorganisaatio ja perusopetuksen alueet. Käytännössä olen kuulunut sekä opetussuunnitelmaorganisaatioon että perusopetuksen alueisiin tehden yhteistyötä niin varhaiskasvatuksen kuin yläkoulun opettajien kanssa vuoden 2004 uudistuksessa. Olen vastuussa opetussuunnitelman tiedollisten ja pedagogisten tavoitteiden toteutumisesta. Monista tulkintakerrostumisista johtuen saatan tulkita yhteiskunnan asettamia tavoitteita persoonallisella tavallani, eri tavalla kuin muissa kouluissa eri puolilla maata siitä huolimatta, että ne määritellään kansallisesti yhdenmukaisella tavalla (vrt. Johnson 2006, 78). Havahtuminen pyrkimykseen yhtenäistää perusopetusta ja edistää yhdenvertaisuuden toteutumista vaikuttaa oikeutetulta. Oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen.

Kouluelämän arjessa tekemäni ratkaisut ovat toteuttamaani opetussuunnitelmaa. Kuitenkaan en toteuta opetusta ja kasvatusta kirjaimellisesti kirjoitetun opetussuunnitelman mukaan opettaessani omalla persoonallani ja tulkitessani opetussuunnitelmaa. Persoonalliseen tulkintaani vaikuttavat kontekstuaaliset, situationaaliset, vuorovaikutukselliset ja ajalliset tekijät, siis ulkoiset ja sisäiset tekijät. Havaitsen, että kirjoitetun ja toteutuneen opetussuunnitelman välinen ero on jännitteinen ja tavoitteista on pitkä sekä mo-

nimutkainen tie koulun arjen työhön. Svingby (1979) näkee selkeän kuilun opetussuunnitelman tavoitteiden ja niiden toteutumisen välillä. Hän puhuu opetussuunnitelmarunoudesta, jolla hän kuvaa koulun arkitodellisuuden eroa opetussuunnitelman todellisuudesta.

Tulkinnan kannalta vuoden 2004 opetussuunnitelman teksti on helpolukuista, mutta sisällöltään laajana minun on ollut vaikea omaksua sitä kokonaan ja muistaa sen yksityiskohtia jatkuvasti kaikkeen opettamiseen kytkeytyneenä. Näin siitakin huolimatta, että käytän säännöllisesti opetussuunnitelmaa opetus- ja kasvatustyön suunnittelun<sup>19</sup> perustana. Suunnitellessani tarkastan oppimateriaalin käyttökelpoisuuden opetussuunnitelmaan peilaten. Seuraavaksi tarkastelen esimerkin kautta tulkintaani kasvatuksen ja opetuksen yleisistä tavoitteista vuoden 2002 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden, vuosiluokat 1–2 (s. 8) 4 §:n pohjalta. Käytän esimerkissäni yhdessä työparini kanssa suunnittelemaani lukukausisuunnitelmaa syksyltä 2010, jolloin koulun home-ongelman vuoksi työskentelin poikkeusoloissa.

*Lukuvuotena 2010–2011 toimin 2.-luokan opettajana koulun pihaan pystytytyssä viipalekoulussa. Kesän aikana suunnittelin työparini kanssa syyslukukautta alustavasti. Koulun alkaessa kävimme oppilaiden kanssa koko suunnitelman läpi, jolloin myös he olivat osallisia suunnittelusta. Tämän perusteella he olivat tietoisia uusista oppimishaasteistaan (vrt. opetussuunnitelman tavoitteet). Voin havaita suunnitelmassa eri oppiaineiden integraation (vrt. opetussuunnitelman tavoitteet). Luokassani oli poikkeuksellisesti käytössä vain yksi tietokone tiedonhakua varten (vrt. opetussuunnitelman tavoitteet). Käsittelemme koulun yhteisiä sääntöjä oppilaiden kanssa alkusyksystä, jolloin tein myös kiusaamiskartoituksen. Kuraattori puhui KiVA Koulu -ohjelmasta (vrt. opetussuunnitelman tavoitteet). Marraskuussa keskityin oppilaiden kanssa terveydenhoitoon terveydenhoitajan ja hammashoitajan avulla. Pysäkkityökentelyssä eri pisteissä oppilaat hoitivat toisiaan (vrt. opetussuunnitelman tavoitteet). Tutustutin oppilaat lähiluontoon opettaakseni heille tärkeitä asioita. Samalla saatoimme virkistäytyä ja liikkua luonnossa lukukauden aikana (vrt. opetussuunnitelman tavoitteet).*

(Tutkijan laatima episodi lukukausisuunnitelmasta 2010, 2. lk)

Vastasin opetussuunnitelman pedagogisten ja tiedollisten tavoitteiden toteutumisesta edellä olevan lukukausisuunnitelman esimerkin mukaisesti. Suunnitteluhetkellä tulkitsin opetussuunnitelmaa tilanteessa, jossa tilapäisesti opetin viipalekoulussa homeongelman vuoksi. Tilana viipalekoulun luokka oli normaali. Sähköiset tiedonhankintavälineet olivat kuitenkin puutteellisia. Nämä asiat minun oli otettava huomioon jo suunnitteluhetkellä. Tunsin luo-

<sup>19</sup> Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 vuosiluokat 1–2 (s. 57) määrittää 42 §:ssä opetussuunnitelman olevan opettajan työväline, joka tukee häntä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tutkimusten (mm. Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 17; Heino-nen 2005; Syrjäläinen 1994) mukaan pääasiassa oppimateriaalit näyttävät edelleen määrittelevän käytännön opetustyötä. Oppikirjat ja -materiaalit opetuksen suunnittelussa eivät riitä opetussuunnitelmaksi, vaan siihen tarvitaan laaja-alaisesti konstruoitu opetussuunnitelma. (Emt.)

kan oppilaat edellisen lukuvuoden jälkeen hyvin, kuten myös koulun muut työntekijät aikaisemmilta työvuosilta. Tunsin myös lähiluonnon siellä opiskelua ajatellen. Näen tällaiset tekijät tulkintani ulkoisina tekijöinä.

Sisäisinä tekijöinä näen omat asenteeni, uskomukseni ja ajatteluni, jotka ovat olleet ohjaamassa omaa tulkintaani opetuksen tavoitteista ja sisällöistä persoonallisella tavalla. Suunnitellessani opetus- ja kasvatustyötä asennoitin opetussuunnitelmaan myönteisesti ja uskoin toteuttavani opetussuunnitelman tavoitteita käyttäessäni sitä suunnittelun perustana. Suunnitellessani minun täytyi tietää opetussuunnitelman sisällöstä. Näiden tulkintaani vaikuttavien tekijöiden lisäksi minun täytyi ajatella myös omia resurssijani ja kykyjäni sekä itseäni opettajana. Resursseihin on vaikuttanut selkeästi myös opiskeluni. Olenkin tulkinnut opetussuunnitelman tavoitteita opiskelussani hankkimani tietouden kautta aikaisempaa rationaalisemmin.

Minun on täytynyt noudattaa määräyksen nojalla opetussuunnitelman tavoitteita. Noudattamiseen sisältyy kuitenkin oma tulkintaprosessini tavoitteiden merkityksestä ja tarkoituksesta, jolloin ne ovat kontekstualisoituneet. Ajatteluni ja opetuksen suunnitteluni sekä erilaisten opetustilanteiden vuorovaikutuksellinen päätöksentekoni ovat suurin osa psykologista kontekstia, jossa tulkitsen ja toteutan opetussuunnitelmaa. Huolimatta pyrkimyksistäni noudattaa opetussuunnitelmaa tulkintani kautta tavoitteet ovat saattaneet toteutua erilaisina kuin mitä opetussuunnitelman kirjoittajat ovat tavoitelleet. Kriittisesti pääteltyä minun olisikin täytynyt olla melkoinen teho-organisaattori suunnittelussani, jotta opetussuunnitelman tekstit olisivat toteutuneet kirjaimellisesti arjen koulutyössä jokaisen oppilaan kohdalla päivittäin.

## **Pedagogisten uudistusten toteuttajana ja arvioijana yhteistoimintakulttuurissa**

Lähestyn pedagogisten uudistusten toteutustani toimintakulttuurin, aihekokonaisuuksien sekä koulun ja kodin yhteistyön kautta, sillä koulun kasvatustavoitteiden, arvojen ja aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua juuri koulun toimintakulttuurin kautta (POPS 2004, 7). Havaitsen, että opetussuunnitelmassa painotetaan koulun toimintakulttuurin merkitystä vaikuttavana tekijänä koulun kasvatuksessa ja oppimisessa. Perusteiden mukaan toimintakulttuuriin sisältyvät koulun kaikki käytännöt, jotka tukevat johdonmukaisesti kasvatusta ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Toimintakulttuurin tavoitteena on avoin yhteistyön kulttuuri, jossa myös oppilailla on mahdollisuus osallistua sen kehittämiseen. (POPS 2004, 7.)

Olen aistinnut jokaisessa työpaikkani olleessa koulussa ainutkertaisen ja omanlaisen toimintakulttuurin, joka voi myös uudistua. Sen syvälinen ymmärtäminen on kulttuurin muutoksen, kehittämisen ja pedagogisen muutosjohtamisen edellytys (POPS 2004, 28–29). Kuitenkin toimintakulttuureissa saattaa olla jäämiä hyvinkin kaukaisilta ajoilta, siksi koulun toimintakulttuuria voi olla vaikea hahmottaa. Tällainen, osin tiedostamaton voima ohjaa

koulussa käyttäytymistä, ajatuksia ja arvoja. Opettajana aktiivisuuteeni kyseenalaistaa toimintakäytäntöjä on ratkaiseva tekijä toimintakulttuurin uudistamisessa. (Vrt. Hargreaves 1996.) Kyseenalaistan kuitenkin toimintakulttuurin uudistamisen vain uudistamisen vuoksi.

Opetussuunnitelman mukaan toimintakulttuuriin lasketaan kuuluvaksi kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Edelleen siihen kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen toiminta, kuten teemapäivät, erilaiset tapahtumat ja juhlat. (POPS 2004, 7.) Lukuvuoden alussa ohjaan oppilaita työstämään luokkakohtaiset toimintaohjeet ryhmissä. Oppilaiden valmistamat toimintaohjeet kiinnitän luokan seinälle koulun virallisten järjestyssääntöjen rinnalle. Oppilaiden työstämissä ohjeissa toistuvat vuosittain ”sopiva kielenkäyttö ja kiusaamisen välttäminen”. Koulun yhteiset järjestyssäännöt (2011) puolestaan ovat rakentuneet opettajien tiimityön tuloksena. Säännöissä korostuvat sekä toisten huomioon ottaminen että yksilöllisen vastuun kehittäminen. Vaikka säännöt on pyritty muotoilemaan oppilaan näkökulmasta, havaitsen niissä aikuisen kasvattajan otetta.

- *Tulen ajoissa kouluun.*
- *Muistan tervehtiä, kiittää ja tarvittaessa pyytää anteeksi.*
- *Rauhoitun ja valmistaudun paikallani odottamaan tunnin alkua.*
- *Noudatan hyviä ruokailutapoja.*
- *Noudatan välituntisääntöjä.*
- *Otan toiset aina huomioon.*
- *En käytä sisätiloissa lippistä, huppua, pipoa tai ulkokenkiä.*
- *Huolehdin koulusta, omista ja yhteisistä välineistä.*
- *En käytä kännykkää tai muita elektronisia laitteitani koulupäivän aikana.*
- *Jokainen koulumme aikuinen on ohjaajani.*
- *Minua rangaistaan, jos en noudata koulumme järjestyssääntöjä.*

(Tuntisuunnitelma-aineisto, järjestyssäännöt 2011)

Tutkiessani koulun juhlien videofilmiaineistoa vuosien ajalta tunnistan nykyisen työpaikkani koululle ominaisia, erityisiä ja tyypillisiä toimintakulttuuriin liittyviä asioita eri juhlien näkökulmasta. Minun on vaikea jäljittää juhlien joidenkin toimintojen alkuperää, sillä toiminnot ovat muotoutuneet tavoiksi pitkän ajan kuluessa. Juhlat tapoineen ovat tärkeitä toimintakulttuurin alueita.

*Joulu- ja kevätjuhlissa yleisö istuu juhlapukeissa salin porrastetussa katsomossa. Oppilaat istuvat luokittain heidän edessään penkeillä ja luokasta kannetuilla tuoleilla. Joulukuusi on vuosittain samassa paikassa, ja sali on koristeltu oppilaiden töillä. Oppilaat juontavat ohjelmat, joissa toistuvat luokittain isot ryhmäesitykset. Juhlapukuiset oppilaat ovat näyttelemässä, laulamassa, soittamassa tai leikkimässä. Kevätjuhlissa toistuvat joka vuosi kuudesluokkalaisten*

*poloneesi, viidesluokkalaisten hymypatsaiden jako, rehtorin puhe ja suvivirsi. Toimintakulttuuriin kuuluu myös käyttäytyminen juhlassa. Videofilmeissä oppilaat katsovat keskittyneinä toistensa esityksiä, kuten opettajat ennen juhlahetkeä ovat neuvoneet heitä tekemään. Minä istun pianon takana säestämässä osaltani yhteislauluja ja lauluesityksiä.*

(Tutkijan laatima episodi videofilmiaineiston 2000–2006 pohjalta)

Nousiainen ja Piekkari (2007, 10) pitävät koulun aikuisten ja oppilaiden vuorovaikutussuhteita olennaisena osana yhteisöllistä toimintakulttuuria. Hargreaves (1996) puolestaan puhuu kaikille avoimesta yhteistyön opetuskulttuurista. Hänen mukaansa opettajakulttuuri on nähtävissä siinä, mitä opettajat ajattelevat, sanovat ja tekevät. Opettajan työssä kulttuuri ja konteksti ovat vahvimmat määrittäjät. Jotta ymmärtäisi, mitä ja miksi opettaja tekee, on ymmärrettävä sitä opettamisen yhteisöä, ammattikulttuuria, jonka osa opettaja on. Suoriutumisstrategiat nousevat opettamisen kulttuurista, johon sisältyvät uskomukset, arvot ja tavat. Suoriutumisstrategioihin sisältyvät luokan sijainti, rakennukset, resurssien taso, arviointi sekä opetussuunnitelman ohjaavuus ovat vaikuttavina tekijöinä opettajan toimintaan. (Hargreaves 1996, 263–267.)

Vaatus sopeutua koulun vallitseviin sääntöihin ja rutiineihin on eräänä esimerkkinä piilo-opetussuunnitelmasta. Broady (1986, 9) tarkoittaa sillä opettajan tiedostamatonta kasvatuksellista tavoitetta, jonka kautta oppilaat pyritään sosiaalistamaan vallitsevaan yhteiskuntaan opettaen samalla näennäisesti jotakin muuta. Piilo-opetussuunnitelma määrää ja rajoittaa opettajan ja oppilaiden toimintamahdollisuuksia. Työkaluna sen avulla voidaan tunnistaa toteutuneen ja kirjoitetun opetussuunnitelman välistä suhdetta.

Havaitsen paikallisesta opetussuunnitelmasta, että juhliin liitetty toimintakulttuuri painottaa oman kulttuurin tuntemusta ja välittää perinteitä, jotka vahvistavat oppilaan käsitystä omista juuristaan (ks. POPS 2004, 139). Juhlahjelmat olen valinnut yleensä itse ja oppilaiden kanssa neuvotellen riippuen opettamastani luokka-asteesta. Olen mahdollistanut toisinaan isompien oppilaiden itse keksimiensä ohjelmien esittämisen.

Havaitsen suunnitelma-aineistoa tarkastellessani, että koulun opettajien välisessä yhteistyössä on tähdätty toimintakulttuuriin, jossa opettajat yhteisesti tehdyn vuosisuunnitelman perusteella ovat voineet suunnitella toteuttamista luokassa oppilaiden kanssa. Oppilaat ovat voineet valita osallisuutensa eri toiminnoista lukuvuosisuunnitelman puitteissa. Osa esimerkiksi kevään 2007 tapahtumista on kuulunut koulun toimintakulttuuriin säännöllisesti.

*Yhteissuunnittelussa kevään 2007 yhteisiksi toiminnoiksi sovin muiden opettajien kanssa vakiintuneet shakkiturnaukset, myyjäiset, pääsiäisjuhlat, tenavatahtikisan sekä luontolauantain. Koulun kuudesluokkalaiset esittävät Kaleva-näytelmän helmikuun lopulla.*

(Tutkijan laatima episodi lukuvuosisuunnitelma-aineiston 2007 pohjalta)



Totean aihekokonaisuuksien sisältöjen uudistuneen vain vähän edellisestä opetussuunnitelman uudistuksesta. Hahmotan aihekokonaisuudet kasvatus- ja opetustyön painopistealueina, joiden tavoitteet ja sisällöt ovat yhteydessä useisiin oppiaineisiin. Olen ollut valitsemassa suunnittelupäivien yhteydessä vuosittain jonkin painottuneemman teeman, jota koulussa on pyritty toteuttamaan eri tavoin lukukauden aikana. Esimerkiksi lukuvuonna 2011–2012 koulun aihekokonaisuudeksi valittiin ihmisenä kasvaminen. Suunnitteluaineistoni perusteella aikaisempien lukuvuosien aihekokonaisuuksina ovat olleet kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä kehityksestä sekä turvallisuus ja liikenne. Itse koin tärkeänä viestinnän ja mediataidon käsittelyn. Sen vuoksi esitin kahdesti eri lukuvuosina sen ottamista koko koulun painopistealueeksi, mihin esitykseeni muut opettajat sitoutuivat. Viestinnän ja mediataidon aihekokonaisuuksia on toteutettu tehostetusti parina vuotena joko koulun yhteisinä toimintoina, luokka-asteittain tai luokka-kohtaisesti. Olen korostanut kotien roolia ja yhteistyötä mediakasvatuksessa.

*Koulussa on pidetty talvella 2006 mediakasvatusviikko, jolloin viikon ajan vedin radiopajaa. Oppilaat saivat valita eri mediapajoista mieluisimmat. Tuolloin sovin kotien kanssa yhteisistä pelisäännöistä median käytössä. Kodin ja koulun yhteistyössä edellytetään aktiivisia toimijoita. Lukuvuotena 2008–2009 kuudennen luokan vanhempain illassa keskustelin yhdessä vanhempien kanssa erään oppilaani äidin laatiman alustuksen pohjalta luokan oppilaiden mediakasvatusta.*

(Tutkijan laatima episodi viikko- ja tuntisuunnitelmien 2005–2006 ja 2008–2009 pohjalta)

Aihekokonaisuuksien toteutuminen on myös lisännyt oppilaiden aktiivisuutta ja tuonut vaihtelua koulutyöhön. Olen kokenut, että huolella suunniteltuna aihekokonaisuuksien teemojen kautta mahdollistuu opetuksen eheyttäminen.

Olen tehnyt tiivistä yhteistyötä kotien kanssa. Perusopetuksen perusteissa (POPS 2004, 22) kodin ja koulun yhteistyön kasvatustehtävää on tarkennettu. Tarkennuksen mukaisesti koulu tukee edelleenkin kotien kasvatusta, mutta koulun kasvatustehtävä on vastata oppilaan kasvatuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Koulun on annettava huoltajille tietoa opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä, oppilashuollosta ja mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Suunnitteluaineistoni perusteella olen tehostanut kotiin tiedottamista ajankohtaisista tapahtumista säännöllisten viikkokirjeiden avulla. Kasvivärjäys oli eräs tällainen tiedotettava tapahtuma.

*Edistän kodin ja koulun yhteistä kasvatustyötä lukuvuonna 2004–2005 erilaisen pitkäkestoisten koko koulua koskevien projektien kautta, josta esimerkkinä lankojen kasvivärjäys -projekti. Äidit ja oppilaat kukin vuorollaan värjäävät lankoja luokan käyttöön johdollani useana iltana.*

(Tutkijan laatima episodi viikkosuunnitelmien 2004–2005 pohjalta, 2. lk)

Opittuani tuntemaan ja tietämään vanhempien taitoja olen voinut hyödyntää heidän erityisosaamistaan. Syksyllä 2005 kolmannella luokalla vanhemmat esimerkiksi järjestivät suunnistamisillan, johon osallistuivat lähes kaikki luokan oppilaat, osa vanhempiensa kanssa.

Otin käyttöön luokallani vuonna 2004 oppilaiden vastuu -kyselyn johon myös huoltajat kommentoivat suunnitelma-aineistoni mukaan. *”Kyllähän ne hyvät tavat suurimmaksi osaksi kotoa lähtevät”* (Huoltaja A). Kommenteissa korostuivat kodin ja koulun kasvatuksen yhteiset linjat. *”Tosi hyvä, että lapsia ohjataan vastuuseen ja hyviin tapoihin. Koti on ensi sijalla näissä opeissa, ja hyvä, että koulun kanssa ollaan samoilla linjoilla”* (Huoltaja B). Toisaalta huoltajat ovat punninneet vastuuseen kasvattamista kodin ja koulun eri näkökulmasta. *”Lapseni lienee aika tunnollinen tyttö. Kotona omien tavaroiden järjestyksessä on kuitenkin parantamisen varaa”* (Huoltaja C). Koulussa oppilaiden vastuuntunnon kasvattamista edistettiin joka luokalta valittujen luokan asiamiesten avulla. Nämä asiamiehet esittivät koulun oppilaiden äänen yhteisissä kokouksissa. Luokan asiamiestoiminnalla työpaikallani pyritään lisäämään oppilaiden aktiivisuutta ja osallisuutta päätöksentekoon. Nousiaisen ja Piekkarin (2007, 7–10, 33) mukaan aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen sisältää sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti aktiivisen lapsuuden ja nuoruuden. He luettelevat listan luokan edustajan oikeuksista ja velvollisuuksista säännöllisissä kokouksissa. Oppilaskuntien vakiinnuttamiseen tähtäävät koulutuspoliittiset tavoitteet on määritetty myös Kataisen hallituksen hallitusohjelmassa 22.6.2011.

## 7.2 Luokanopettajan työni todellisuus hyvinvointiyhteiskunnassa

Luokanopettajana olen ollut todistamassa sekä suomalaisen yhteiskunnan hyvinvointikehitystä että dynaamista opetussuunnitelmien muutosta. Vuoden 2004 opetussuunnitelman muutosta perusteltiin vakiintuneena tapana reagoida muuttuneisiin käsityksiin ja tietoon kasvatuksesta, oppimisesta, opettamisesta, lapsen kehitymisestä sekä koulun tehtävästä (ks. Holappa 2007, 39–40). Teen työtäni nyt suomalaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa, joka on varsin erilainen kuin runsaat kolmekymmentä vuotta sitten aloittaessani. Sen menestyminen on tunnustettu monin tavoin eurooppalaisesta ja maailmanlaajuisestakin näkökulmasta. Totean runsaassa kolmessakymmenessä vuodessa maailman muuttuneen erityisesti teknologian kehittyessä. Aikaisempaa selkeämmin korostuu myös elinikäisen oppimisen merkitys. Muuttuva maailma ja yhteiskunta edellyttävät koulujärjestelmältä toimivuutta ja uudistumista, jotka kulminoituvat opetussuunnitelman tavoitteissa.

## Hyvinvointiyhteiskunnan tavoitteisuus opetussuunnitelman toteutuksissani

Toimin opettajana 2000-luvun ensi vuosikymmenellä hyvinvointiyhteiskunnassa, jolla tarkoitan suhteellisen korkeaa elintasoa, yhteisöllisyyttä syrjäytymisen vastapainona ja mahdollisuutta toteuttaa itseään. Elintason lasken kuuluvaksi muun muassa koulutusmahdollisuudet. Käsitän opettajan tehtäväni yhteiskunnallisena tehtävänä, jolloin minun tulisi vaikuttaa esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisemisessä. Totean sen kuitenkin vaikeaksi, sillä syrjäytymisen juuret ovat usein syvällä tavoittamattomuudessa.

Kun otin käyttöni uudistuneen opetussuunnitelman suomalaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa, taloustilanne oli kansainvälisesti vaativa. Pääministerinä oli Matti Vanhanen, jonka I hallitus oli jatkanut Jätteenmäen hallituksen hallitusohjelman toteuttamista sen keskeisiltä osilta. Paljon keskustelua aikaansaanut oppivelvollisuusikä päätettiin pitää tuolloin entisellään. Kuntia velvoitettiin järjestämään aamu- ja iltapäivätoiminta alkuopetuksen oppilaille kouluajan ulkopuolella vanhempien ollessa työssä. (Vanhasen I hallituksen hallitusohjelma 24.6.2003.) Yhteiskunnallinen havahtuminen iltapäivähoidon järjestämiseen oli aiheellinen, sillä hoidotta jättäminen oli tuonut ongelmia paitsi vanhemmille myös opettajalle asti.

*Aikaisempina vuosina olin selvittellyt vanhempien ja erityisopettajan kanssa joitakin pienten oppilaitteni kouluajan ulkopuolella ymmärtämättömyydessään tekemiä edesottamuksia vanhempien työssäoloaikoina. Nyt paikallisella tasolla tein tiivistä yhteistyötä iltapäiväkerhon kanssa, jota 4H -yhdistys piti koulun lähetyksillä koulun ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille aamu- ja iltapäivätoimintana. Pidimme tarvittaessa palavereita ja pohdimme yhteisiä ratkaisuja ongelmallisissa kasvatustilanteissa.*

(Tutkijan laatima episodi viikkosuunnitelmien 2004–2005 pohjalta)

Voidakseni toteuttaa opetussuunnitelmaa koulussa mahdollisimman optimaalisesti ulkonaisten puitteiden tulisi olla kunnossa. Tuolloisen hallitusohjelman perusteella koulurakentamisen ja erityisesti peruskorjauksen määrärahoja pyrittiin lisäämään (Vanhasen I hallituksen hallitusohjelma 24.6.2003). Työpaikkani homeongelma aikaisti suunniteltua peruskorjausta.

Tiesin, että työpaikallani valmistauduttiin muutaman vuoden kuluttua yli kolmekymmentä vuotta vanhojen koulutilojen peruskorjaukseen, mutta homeongelman vuoksi peruskorjaus ja laajennus toteutuivat suunniteltua aiemmin. Koska rakennuttajana oli paikallinen Palvelukeskus Oy, ei koulun rakennushankkeeseen saatu valtionapua. Toimin rakennushankkeen aikana väliaikaisissa tiloissa, jotka määrivät opetussuunnitelman toteutumisen ehtoja. Homeongelman vuoksi otin mukaan koululta vain välttämättömimmät opetusvälineet.

Kiinnitän huomioni opetussuunnitelman käyttäjänä erityisopetuksen jatkuvaan kehittämiseen. Hyvinvointiyhteiskunnalle on tunnusomaista huolehtia sen heikoimmista jäsenistä. Hallitusohjelmassa varhaisen puuttumisen tehostamiseksi tukiopetusta tuli lisätä sekä vahvistaa erityisopetusta ja oppilashuoltoa. Myös inklusion mahdollisuutta tuettiin. Koulutuksen laadun arviointi koski niin esikoulua kuin perusopetusta. Hyvän perusopetuksen ja tuloksellisesti toimivan koulun laatusuosituksiset olivat kirjattuina hallitusohjelmassa. Tämä johti siihen, että paikallista arviointitoimintaa tuli kehittää. (Vanhasen I hallituksen hallitusohjelma 24.6.2003.) Koulun tasolla reagoiminen tapahtui vähitellen. Osallistuin koulun arviointikokoukseen, jossa hahmottelin kollegojeni kanssa sekä oppilashuollon että erityisopetuksen tulevaa toteuttamista. Hyödynnän tuntisuunnitelmavihkoon kirjoittamaani kuvausta tuolloisesta arviointikokouksesta.

*Olin päättämässä keväällä 2010 lukuvuoden arviointikokouksessa oppilashuoltotyön muutoksista ja erityisopetuksen toteuttamisesta. Käytännössä minun tuli keskustella ensin erityisopettajan kanssa luokan oppilashuollollisista asioista ja vasta tämän jälkeen esitellä oppilashuoltoryhmässä apua ja tukea tarvitsevat oppilaat. Päätimme erityisopettajan kanssa samanaikaisopetuksen aloittamisesta. Koulussa toimi tuolloin kaksi luokkamuotoisen erityisopetuksen ryhmää, joiden kanssa toimin yhteistyössä musiikin ja käsityötuntien yleisluokan opettajana (integraatio). Keskustelin arvioiden inklusion mahdollisuuksista kollegojeni kanssa. Päädyimme siihen, että koululla on mahdollisuus ottaa vastaan kaikki alueen lapset riippumatta terveydentilasta, kielestä tai muusta henkilökohtaisista ominaisuuksista lukuun ottamatta lievemmin kehitysvammaisia lapsia, joiden opetus järjestettiin kaupungin toisessa koulussa. Tunnistin tuolloin tukiopetuksen resurssien vähäisyyden, mutta lain niin määrätessä saatoin antaa harkinnanvaraisesti tukiopetusta sitä tarvitsevalle oppilaalle.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelmavihkon 2010 pohjalta)

Vuonna 2007 käytyjen eduskuntavaalien jälkeen pääministerinä jatkoi Matti Vanhanen. Tuolloin Suomi-kuvaa pyrittiin kirkastamaan vastuullisella, välittävällä ja kannustavalla yhteiskunnalla. Uudessa hallitusohjelmassa kiinnitettiin huomiota maahanmuuttoon. Maahanmuutto heijastui kouluun. Olen täydentänyt jatkuvasti maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta uusinta tietoa paikalliseen opetussuunnitelmaan.

*Vanhasen ja myöhemmin Kiviniemen hallitusaikaa, toimiessani keskellä työpaikkani homeongelmaa, maahanmuuttajaoppilaiden opettamis- ja kasvatus-työtä pyrittiin tehostamaan integroimalla ja erillisluokalla. Sain sähköpostissa näinä vuosina useita kutsuja maahanmuuttajaoppilaita opettavien koulutukseen. Koulutus oli suunniteltua ja toimivaa. Keskustelin työpaikallani maahanmuuttoon liittyvistä asioista usein. Lähes joka luokassa oli lisääntyvästi maahanmuuttajaoppilaita, joiden opetus huomioitiin opetussuunnitelmassa.*

(Tutkijan laatima episodi tuntisuunnitelmien 2007–2011 pohjalta)

Toimin hyvinvointiyhteiskunnassa, jossa opetussuunnitelman ja tuolloisen hallitusohjelman kautta tavoiteltiin heikoimmassa asemassa olevien tukemista. Toisaalta kilpailukyvyyn vahvistaminen globalisoituvassa kehityksessä näkyi hallitusohjelmassa. Vanhasen II hallituksen hallitusohjelmalla pyrittiin koulutusjärjestelmää kehittämään siten, että se vastaisi globaaliin haasteeseen. Perusopetuksessa ikäluokkien pienentyessä voimavarojen kohdentamista pyrittiin jatkamaan koulutuksen laadun kehittämiseen, muun muassa ryhmäkokoja pienentämällä. Tällöin ehkäistäisiin tai ainakin lievennettäisiin lasten ja nuorten syrjäytymistä. Tavoitteena oli myös perusopetuksen saataavuus lähipalveluna. Erityiskoulut ja -luokat pyrittiin säilyttämään vaihtoehtoina. Erityis- ja tukiovetusta, oppilaanohjausta ja oppilashuoltoa pyrittiin vahvistamaan, jossa tarvittaisiin kotien ja koulun yhteistyötä. (Vanhasen II hallituksen hallitusohjelma 19.4.2007.) Suunnitteluaineistoni perusteella olen toiminut entisestään tehostuneemmassa oppilashuoltotoiminnassa siirtäessä kohti uutta vuosikymmentä.

*Luokittain opettajien kuuleminen tarkoitti, että vuorollani keskustelin oppilashuoltoryhmän kanssa. Keskusteluni perustui niin sanottuun Huolen harmaa-kartoitukseen. Minun kuulemisen perusteella harkittiin ja rakennettiin oppilaiden välitöntä tukimuotoa. Tein yhteistyötä koulun erityisopetuksen E-luokkien kanssa, jotka jatkoivat pienluokkatoimintaa koulun puitteissa. Kuitenkaan perusopetuksen luokkakokojen pienentämiseksi ei osoitettu resursseja. Vastavasti kouluavustajien määrä kasvoi. Luokassani toimi oppilaan opiskelun tukijana henkilökohtainen avustaja lähes koko alakoulun käynnin ajan.*

(Tutkijan laatima episodi viikkosuunnitelmien 2007–2009 pohjalta)

Opetussuunnitelman sekä hallitusohjelman korostamaa tieto- ja viestintätaitojen osaamista ja käyttövalmiutta edellytettiin myös minulta. Hallitusohjelmassa verkko-opetusta pyrittiin kehittämään ja tukemaan oppilaitosten tietoyhteiskunnan hankkeita (Vanhasen II hallituksen hallitusohjelma 19.4.2007). Myöhemmin 22.6.2010 lähtien pääministerinä toimi Mari Kiviniemi, jonka hallitus jatkoi edeltäjänsä hallitusohjelman toteuttamista. Totesin työnantajan panostaneen tietokoneisiin kiertäessäni koulussa.

Syyslukukauden alussa vuonna 2011 kiersin koulurakennuksessa katsellen ja ihailen valmistuneita uusia tiloja. Totesin tuolloin, että joka luokassa oli oppilaiden eriyttävää työskentelyä varten viisi tietokonetta erillisen ATK-luokan lisäksi, johon puolestaan oli sijoitettu 20 tietokonetta. Lisäksi työntökräryissä oli kannettavia tietokoneita. Vaikutti siltä, että kaupunki oli panostanut tieto- ja viestintäteknikkaan<sup>20</sup>. Vuotta aikaisemmin olin pitänyt yhdessä työparini kanssa vanhempain illan, jossa koulutimme vanhempia sähköiseen viestintään kodin ja koulun välillä. Tämän jälkeen sähköinen viestintä kodin

<sup>20</sup> Tietotekniikka on eräs perusteltu syy vuoden 2004 opetussuunnitelman muutokseen. Kuitenkin kansainvälinen SITES-tutkimus vuodelta 2006 ja Suomen kansallinen raportti osoittavat, että opettajat eivät osaa soveltaa tietotekniikkaa kouluissa. Osaa suomalaisopettajista ei kiinnosta lainkaan kouluttautua tietotekniikan käyttöön (Kankaanranta & Puhakka 2006).

ja koulun välillä lisääntyi. Sen sijaan koulutyössä en voi puhua ainakaan vielä yleistyneemmästä verkko-opetuksesta, vaikka sähköisten materiaalien käyttö opetuksessa onkin jatkuvasti lisääntynyt.

Havaitsen seuraavankin hallituksen tukevan hallitusohjelmansa perusteella tieto- ja viestintäteknikan hyödyntämistä koulussa. Keväällä 2011 käytyjen eduskuntavaalien jälkeen Jyrki Kataisesta tuli pääministeri. Hänen hallitusohjelmassaan painotetaan toimivaa koulujärjestelmää suomalaisen kilpailukyvyn edellytyksenä. Koulutuksessa sivistystä pidetään päämääränä ja tasa-arvoisuuden mahdollistajana. Perusopetuksessa tavoitellaan laadun parantamista ja ryhmäkokojen pienentämistä, koulujen profiloitumiskeräykset pyritään estämään ja valtion osuuksia pyritään tarkistamaan perusopetuksen osalta. Edelleen korostetaan taito- ja taideaineita, liikunta- ja yhteiskunnallista kasvatusta sekä arvo- ja ympäristökasvatusta, joiden tulisi näkyä opetussuunnitelman uudistuksessa 2016. Hallitusohjelman mukaan oppilashuoltoa tulisi kehittää moniammatillisesti ja turvata erityis- ja tukiopetus. Koulukiisaamisen vähentämiseen pyritään lainsäädännön kautta samoin kuin oppilaskuntien vakiinnuttamiseen. (Kataisen hallituksen hallitusohjelma 22.6.2011.) Vuonna 2012 presidentiksi valittu Sauli Niinistö on avannut ainakin keskustelun lasten ja nuorten syrjäytymisen estämisestä arjen käytännöin. Suomessa syrjäytyneitä nuoria on noin 50000. Opettajana työskentelen toisesta välittämisen kulttuurissa, jossa resurssit tulisi olla kunnossa syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

Koen hyvinvointiyhteiskunnassa kehityksen oikeansuuntaisena, kun tuetaan lasten hyvinvointia. Opettajana olen saanut vähintään kohtalaista tukea opetus- ja kasvatustyölleni. En ole voinut kuitenkaan riittävästi ja aidosti kuunnella oppilaita luokkakokojen ollessa ylisuuret. Ajattelen oppilaan näkökulmasta pienempien luokkakokojen mahdollistavan lapsen todellisen kuuntelun.

Havahdun tulkintaani, jossa yhteiskunta näyttää vaikuttavan moniin ratkaisuihini koulutyössä. Toteutan opetussuunnitelmaa hyvinvointiyhteiskunnassa, jonka tila saattaa muuttua nopeasti. Työni on aikaisempaa monimutkaisempaa ja nopeasti muuttuvaa. Yhä nopeammin muuttuva yhteiskunta vaikuttaa opettajan työhöni velvoittaen minut arvioimaan ja jäsentämään jatkuvasti ammatillista pätevyyttäni. Tiedostan, että minulta odotetaan reagoitiherkkyyttä ympäristön sekä yhteiskunnan muutoksiin.

Visio eettisesti näkemyksellisestä ja aktiivisesta yhteiskunnan kehittäjästä ei ole kaukaa haettu. Opettajan aktiivinen rooli yhteiskunnassa eli muutoksen agenttius merkitsee korkeatasoista osaamista ja kykyä toimia omaan asiantuntemukseensa luottaen (Rasku-Puttonen 2007, 10). Luukkainen (2005, 153) tarkentaa muutosagentin tarkoittavan kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen muutoksen asiamiehenä olemista. Opettajan panosta tarvitaan erityisesti välttämättömiin kouluorganisaation muutoksiin, oppimis-ryhmien pienentämisiin ja esimerkiksi opetussuunnitelmista päättämisiin. Myös omaan kehitykseen tarvitaan muutoksen agenttina olemista. Yhteiskunnan muutos merkitsee sitä, että yhteinen näkemys koulun tarkoituksesta on murenemassa

ja muuttumassa jatkuvaksi dialogiksi erilaisten näkemysten kesken (ks. Välijärvi 2005, 111). Ammatillisesti ajan tasalla olevana opettajana osallistun ja vaikutan tähän dialogiin sekä pyrin samalla uudistumaan.

### 7.3 Reflektoinnin apu luokanopettajaksi tulemisessäni

*Jostakin enemmästä tässä luokanopettajan työssä on täytyneet olla kysymys, sillä muutoin en olisi varmasti käyttänyt omaa vapaa-aikaani niin runsaasti pelkästään opetuksen suunnitteluun ja koulutyön reflektointiin...*

(Oma reflektio 2011)

Viimeisimmän opetussuunnitelmamuutoksen alussa olin toiminut luokanopettajana hyvän matkaa kolmattakymmentä vuotta. Olin toiminut useassa kehittämissuunnitelmassa uudistuvan opetussuunnitelman (POPS 2004) prosessissa. Elin varsin dynaamista aikaa. Aloitin opetussuunnitelman uudistumisen aikoihin pitkäjännitteisen, tähän päivään asti ulottuneen opiskelun työni ohella, sillä koin tarvitsevani kokemuksilleni tukevamman teoriataustan. Edelleen suunnittelin jatkuvasti opetus- ja kasvatustyötäni intensiivisesti. Työpaikkani oli edelleen kaupungin lähiökoulussa, mikä suunnittelutyötäni ajatellen oli helpottava seikka. Tiedostin myös vaaran urautua ja rutinoitua.

Suhteeni opetussuunnitelmaan näyttää kehittyneen pohtivaan suuntaan uuden osaamisen myötä. Nyt suunnittelin opetusta eri tavalla kuin urani alkuvaiheessa. Hyödynsin laaja-alaisemmin tietoa kolmannen kerran uudistuneesta opetussuunnitelmasta sekä oppilaitten ominaisuuksista ja heidän valmiuksistaan. Asetin opetustyölle omia päämääriäni suunnittelutyötä tehdessäni, keskeisimpänä päämääränäni oppilaiden oppiminen. Hyödynsin opiskelun kautta hankkimaani uusinta tietoa työni kehittämisessä. Etenkin lukukausisuunnitelmia tehdessäni muokkasin tietoisesti opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteita omalle luokalle sopiviksi. Liitin joustovaran suunnitelmien toteutumiseen. Arvioin tilanteita ja niistä kumpuavia vaatimuksia, jotka ratkaisivat sen, miten opetussuunnitelma toteutui suunnittelussa ja käytännössä. Opetussuunnitelmasta oli tullut minulle viimeisten vuosikymmenten aikana entistä merkityksellisempi työväline.

Seuraavaksi käytän hyväksi formaalia tietoa, jonka avulla pyrin löytämään ja vahvistamaan narratiivisesti omaa autenttista opettajuuttani. Käsitteisen opetussuunnitelman merkityksestä omalle opetustyölleni on yhteydessä oppimista ja opetusta koskevaan käyttöteoriaani. Käyttöteorialla tarkoitan tässä Kosusta (1994) mukailleen henkilökohtaista ja systemaattista teoriaa opetuksesta ja kasvatuksesta. Käytännön työssä opettaja toimii oman ammatillisen opetus- ja kasvatustietämyksensä mukaisesti, jolloin kokemusten lisääntyessä hänelle kehittyy tietty käytännöllinen tietämys työstään, opettamisesta ja oppimisesta. Käyttöteorialla on keskeinen merkitys arjen koulutyön ratkaisuisissa. Käyttöteoria on laajempi käsite kuin käyttötieto. Opettajan ammatilli-

sen kasvun kannalta käyttötiedon ja -teorian kehittyminen ovat edellytyksenä opetus- ja kasvatuskäytäntöjen kehittämiseksi ja muuttamiselle.

Käyttöteoriani on puolestaan yhteydessä merkitykselliseksi kokemiini opetuksen osa-alueisiin ja siihen, miten opetussuunnitelma painottuu ajattelussani. Miten olen tiedostanut omien kokemusteni, arvojeni, uskomusteni ja ymmärrykseni merkitykset, jotka ovat olleet käyttöteorian tulkitessani tilanteita luokassa ja tältä pohjalta suunnitellessani opetusta? Itse ajattelen viimeisimpien opiskeluvuosien myötä tiedostamiseni lisääntyneen. Olen reflektoinut työurani alusta lähtien, mutta vasta kokeneempana opettajana reflektioni on ollut määrätietoisempaa. Reflektio on toimintani aktiivinen ja harkittu ajatteluprosessi sekä mielekäs keino luokanopettajaksi tulemisen prosessissani. Minun on tullava eräällä tavalla tietoiseksi itsestäni. Kysymyksessä on minä-reflektio, joka on selitettävissä Jaspersin (1963) kehrittelemällä minä-reflektion kolmen piirteen, itsetarkkailun, itseymmärryksen ja minän paljastumisen kautta. Tällöin tarkkailen kokemuksia refleksiivisesti ikään kuin etäältä tulkakseni tietoiseksi tuntemuksistani ja ajatuksistani.

Itseymmärrykseni on Ricoeurin (1992) esittämän mukaisesti tulkintaa, ja samalla se viittaa tietoisuuteen omasta persoonallisuudestani, mielenkiinnostani, käsityksistäni, mieltymyksistäni ja arvoistani. Minän kehityksen prosessissa, jossa löydän itseäni enemmän ja enemmän, minäni paljastuu. Reflektiiviseksi opettajaksi tulemiseni edellyttää työskentelyä minä-identiteetin kanssa ja opettamisen käsittämistä luokanopettajan persoonani tavassa (ks. Stenberg 2011, 42). Näin reflektio<sup>21</sup> yhdistyy narratiiveihin. Narratiivit ja minä-reflektio rakentavat mielekkääksi tekemisen prosessia, jossa luokanopettajana voin arvioida nykyistä tilannettani ja tulevaisuuden päämääriäni. Luokanopettajaksi tulemiseni onkin syvällisesti persoonallisuuttani koskettava itsen löytämisen ja itsetuntemuksen kasvuprosessi. Itsetuntoni on yhteydessä opetustyössä menestymiseen. Hyväksyn itseni tällaisena kuin olen, ja uskon omiin mahdollisuuksiini. Tässä mielessä olen voinut kehittää opettajan työtäni riittävällä itsetunnolla. Stenberg (2011, 49) pitää opettajan itsetuntoa eräänä avainelementtinä opettajaksi tulemisessa. Hän perustelee tätä sanomalla itsetunnon tekevän opettajan tietoisemmaksi omista uskomuksistaan, arvoistaan ja ymmärryksestään.

Narratiivisen identiteettini ”kuka olen” mahdollisuutena on muuttuva itseys, jolloin tuotan itseysteni kertomalla ja uudelleen kertomalla tarinaa itsestäni. Näin ymmärrykseni elämästä ja tulkinta omasta itsestäni ovat rakentuneet vähitellen kertomisen ja uudelleen kertomisen välityksellä. Kertomalla

---

21 Prosessina reflektio on itsekasvatuksen keskeinen säätelijä, ja kehittyneemmässä muodossa reflektioon sisältyy ongelmanratkaisu. Korkeimmalla tasolla reflektioprosessissa kyetään kyseenalaistamaan omia uskomuksia, arvoja ja käsityksiä. Reflektion tarkoituksena on tulla tietoiseksi älyllisellä tasolla oman opetuksen käytännöistä ja sen mukaisesti omasta ammatillisesta identiteetistä. (Stenberg 2011, 40–48.) Mezirow (1981; 1995, 28–30) on perehtynyt reflektioon ja kriittiseen reflektioon. Erityisesti kriittisessä reflektiossa omat piintyneet uskomukset ja odotukset kyseenalaistetaan, jolloin mahdollistuu ongelmatilanteissa tapahtuneen uudella tavalla tarkasteleminen.



rikastan itseytteni ja mahdollisen hermeneuttisen kokemuksen jälkeen käsitykseni itsestäni muuttuu ja sen lisäksi voin asettaa myös käyttötietoni ja -teoriani taustalla olevat uskomukseni, arvoni ja käsitykseni uuteen järjestykseen. (Ks. Heikkinen & Huttunen 2002, 178.) Tarvitsen siis työssä menestyäkseen riittävän yhtenäisesti rakentuneen käsityksen itsestäni ja tehtävästäni siinä sosiaalisessa kentässä, jossa opetus- ja kasvatustehtäväni määrittyvät. Toimin mielekkäästi, kun olen jäsentänyt identiteettini mielekkäällä tavalla suhteessa ympäröivän yhteiskunnan ehtoihin. (Ks. Heikkinen & Huttunen 2002, 178.)

Useiden tuntuunmittavien kysymysten mukaan olen reflektoinut oman toimintani lisäksi oppimistani koulun vuorovaikutustilanteissa. Olin ollut edellisen kevätlukukauden opintovapaalla, ja uudelleen tutustuminen syksyllä otti aikansa itsenäistymään pyrkivien oppilaitteni kanssa. Tunteet olivat pelissä välitunnin jälkeen syysaamuna luokassa. Tarkkailin rauhallisesti tilannetta ennen kuin annoin tehtävän. Nyt kokeneena opettajana reflektoin omaa toimintaani ja joidenkin murrosikäisten oppilaitteni käyttäytymistä tässä vuorovaikutuksessa. Hyödynnän tuntuunmittavien kysymysten avulla kirjoittamiani reflektioita. Erotan reflektiot suorina lainauksina muusta tekstistä sitaatein.

*Tunnin alkaessa luokassa oli hälyä. Maltoin mieleni ja odotin. Tiedonhankinnasta oli kysymys. Todella aktiivisia oli vain kolme, neljä, hiljaisia ja passiivisia kymmenkunta ja häälisijöitä seitsemän. Työskentely onnistui kuitenkin hyvin, etenkin kirjallisissa tehtävissä. Silloin yhteistoimintaperiaatteen mukaisesti olin lupa kysyä toiselta, ja keskustelu pysyi siinä rajoilla. Kun kollegat kävivät luokassa, siellä oli jo hyvä työrauha. Jatkossa vahvistan positiivisia henkilösuhteita: kaverisuhteita ja opettajasuhdetakin. Kiitän hyvästä käytöksestä. Kehotan olemaan oma itsensä ja yrittämään parhaansa.*

(Reflektio tuntuunmittavien kysymysten avulla 2008, 6. lk)

Olen jatkanut kirjallista reflektointiani kyseisenä lukuvuotena päivittäisinä ongelmien esittelyinä ja tulkintoina sitä mukaa, kun ymmärrykseni on lisääntynyt. Olen pyrkinyt reflektioni kautta muotoilemaan ongelman ja löytämään siihen ratkaisuvaihtoehtoja ja toimintasuunnitelmia. Eli esimerkiksi joidenkin oppilaiden ongelmalliseen käytökseen vastasin vahvistamalla positiivista käytöstä. Olen kertonut asianomaisille suoraan koulussa ilmenevistä ongelmista. Toisinaan ongelmien yhteydessä olen kuunnellut myös oppilaitteni vanhempia ja pyrkinyt ymmärtämään kutakin ongelmaa laajemmasta näkökulmasta. Vastuuni oppimisen tiellä olevista esteistä on johtanut etsimään toimivia ratkaisuja. Useimmiten olen löytänyt kaikkia osapuolia tyydyttävät ratkaisut. Tällaiselta pohjalta olen voinut lähteä suunnittelemaan opetusta eteenpäin. Alla olevassa otteessa puhun pelkästään oppilaasta, enkä käytä peitenimeä.

*Maanantaina oppilaani äiti oli keskustelemassa. Oppilaani on äidin mukaan murrosikäinen ja sanoo vastaan, mutta ei nimitele kotiväkeä. Tässä on terästytyksen paikka. Kotiväenäkään ei tule hyväksyä huonoa kieltä. Toin esille ne ongelmat, jotka ovat näkyvissä omasta näkökulmastani. Kerroin käytöstilan-*

*teesta tällä hetkellä ja siitä, miten olen tehnyt oppilaani kanssa hartiavoimin töitä.*

(Reflektio tuntuun suunnitelmavihkossa 2008)

Edellä olevien otteiden perusteella vaikuttaa siltä, että erityisesti ongelmalliset ja haasteelliset tilanteet ovat johtaneet minut reflektoimaan. Työkäytännössäni olen reflektoinut useimmin pidettyjen oppituntien ja työpäivän jälkeen valmistautuessani uuden työpäivän suunnitteluun, mutta myös opetusta suunnitelllessani olen ajatellut usein reflektiivisesti ja arvioiden. Ymmärrykseni muututtua reflektioiden<sup>22</sup> avulla olen voinut muuttaa toimintojani koskien opetussuunnitelmaan, oppimiseen ja opetukseen sekä kasvatukseen liittyviä käyttöteorioitani. (Vrt. Kosunen 1994, 134.)

Tutkimusaineiston reflektioistani voin päätellä niiden kohteiden muuttuneen kokemusten lisääntyessä hankittuani lisää työkokemusta ja ammatillista kokemusta. Reflektoidessani minun on täytynyt oppia jo jotakin työkokemukseni kautta. Oppiminen käsitetään yleensä uuden tiedon hankkimiseksi ja lisäämiseksi käytännön tai kokemuksen kautta. Täytyy muistaa, jotta voisi oppia. Vastaavasti täytyy oppia ennen kuin voi jotakin muistaa. Schaie ja Willis (2002, 316) puhuvat oppimisen ja muistamisen vuorovaikutteisesta suhteesta. Tapani reflektoida kirjoittamalla on auttanut oppimista (ks. Rivard 1994).

Reflektoin työni viimeaikaisimpia tilanteita vuosittaisissa keskusteluissa rehtorin kanssa. Olin valmistautunut keskusteluun etukäteen kirjoittamalla pohdintani suunnitelmavihkoon. Istuin rehtorin kanssa viipalekoulun luokassani hämäränä talviaamuna. Keskustelun reflektioissani välittyi hyvän kollegiaalisen yhteistyön vaikutus työssä viihtymiseen. Toisinaan koen toimimisen vaikeaksi yhteisöä hyödyttävissä asioissa, joihin ei sitouduta tarpeeksi. Hyödynnän tarkastelussa tuolloisia tuntuun suunnitelmavihkoon kirjoittamiani reflektioita keskusteluun valmistautuessani.

*Työni positiiviseksi tekijäksi koen sekä kollegiaalisen että vanhempien välisen yhteistyön, mikä vaikuttaa suotuisasti työssä viihtymiseeni. Työyhteisöni jokaista jäsentä on helppo lähestyä, sillä yhteisö tuntuu joustavalta erilaisista yksilöistä huolimatta. Tiimityöskentelyltä odotan innovatiivisuutta ja toistemme kuuntelemista. En oleta työyhteisöni jäsenten kohtelevan itseäni joka asiassa tasapuolisesti, sillä kaikki eivät tee samalla tavalla yhteistyötä. Sen sijaan koen olevani heidän kanssaan tasavertainen jäsen. On joitakin asioita, jotka näkisin*

---

22 Stenberg (2011, 48) näkee muiden tutkijoiden tavoin (mm. Mezirow 1981, 1991, 1995; Zeichner & Liston 1987) reflektioiden tasoerot, jolloin korkeammalla reflektiotasolla ilmenee omien uskomusten, arvojen ja käsitysten kyseenalaistaminen. Lisäksi korkeammalla reflektiotasolla kyetään pohtimaan, mitä on ajattelun ja käytäntöjen takana, eli miten sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät ovat vaikuttamassa. On kuitenkin oltava varovainen tällaisten tasomallien riskeistä tulkinna ja kriittisyyden suhteen, vaikka mallit ovat toisaalta hyödyllisiä reflektion analyysissa. Reflektiota pidetään holistisena lähestymistapana kohdata ongelmia ja vastata ongelmien ratkaisemiseen (Zeichner & Liston 1996). Reflektio prosessinäkökuulmasta auttaa opettajaa tekemään kokemuksistaan mielekkäitä (Stenberg 2011, 39–48).

*työyhteisön kannalta hyväksi. Kuitenkin joskus minusta tuntuu vaikealta uida vastavirtaan.*

(Reflektio tuntisuunnitelmavihkossa 2010–2011)

Rehtori kannusti aktiivisuuteen tiimityöskentelyn kehittämisessä. Tuolloisessa keskustelussa kriittiset ehdotukseni liittyivät vuorovaikutustaitojen parantamiseen työyhteisössä yhteistyön toimivuudesta huolimatta ja resurssien tasapuoliseen jakamiseen.

*Haluaisin kehittää vuorovaikutustaitoja suullisen ilmaisun kautta. Sanon suoraan asioita, sillä pyrin avoimuuteen. Työyhteisössä on parannettavia asioita ja epäkohtiin on puututtava. Näissä poikkeusoloissa (koulun homeongelma) resurssien priorisointi on välttämätöntä. Entä avustajaresurssit? Koen yksin riittämättömyyttä ja kuormittumista. Tiedän, että omien resurssien säätely on opittavissa.*

(Reflektio tuntisuunnitelmavihkossa 2010–2011)

Keskustelu jatkui vilkkaana koko puolen tunnin ajan. Rehtori kuunteli ja kommentoi, kun tulkitsin kokemuksiani. Sovimme avustajaresurssin käytöstä luokallani. Ratkaisut löytyivät reflektoidessani omaa työtilannettani. Toisaalta pohdin asioita henkilökohtaisuuden kannalta, toisaalta opettajayhteisöön kuulumisen kannalta. Koin, että reflektiivisyys kasvatti itseyttäni sekä itsearvostustani ja oli tuolloin tärkeänä osana työni kehittämistä<sup>23</sup>.

Edellä olevien reflektioesimerkkieni perusteella voin havaita kriittisyyttä ja tarvetta ongelmien ratkaisemiseen ja muutokseen. Siitä huolimatta näyttäisi, että en ole reflektoinut ehdottoman kriittisesti omia taustaoletuksiani, en yksin enkä muiden kanssa. Osoitanko tällä huomiolla tyhjäksi uudistavan toimintani? Mezirowin (1995, 31) käsitystä soveltaakseni uudistava oppimiseni edellyttää, että tulen kriittisesti tietoiseksi siitä, miten ja miksi ennako-oletukseni ovat määränneet tapaani havaita, ymmärtää ja tuntee maailma ympärilläni. Myönnän monien ennako-oletusteni vaikuttaneen tapaani hahmottaa kulloinkin ympäröivä maailma. Uskomukseni, käsitykseni ja jotkut arvoni ovat muuttuneet, kun olen oppinut tuntemaan paremmin ympäröivää maailmaa. Vastoin kuin ennako-oletin, esimerkiksi nykyisen työpaikkani kaupunginosa ihmisineen onkin osoittautunut viihtyisäksi ja inhimilliseksi paikaksi tehdä työtä. Opin uutta kaupunginosasta, ja ymmärsin alueen merkityksen uudella, positiivisella tavalla tiedostaessani ristiriidan ennako-oletusteni ja kokemusteni välillä.

---

23 Tässä tutkimusvaiheessa kirjoitin työyhteisölleni kirjeen, jossa kerroin käyttäneeni tutkimuksessani eettiset pelisäännöt huomioiden tietouttani työyhteisöstä ja sen toiminnasta omasta näkökulmastani tarkastellen. Kerroin tulkinnan vaikeudesta ja sen värittymistä omien tarkastelulinssien läpi, vaikka olisinkin pyrkinyt totuudenmukaisuuteen. Selvitin eettisen tarkoitukseni tutkimuksessa olevan työyhteisön hyvinvoinnin edistäminen. Saamieni vastausten perusteella työyhteisöni jäsenet rehtori mukaan luettuna hyväksyivät ratkaisuni.

Edellä esittämäni reflektioesimerkit sisältävät rationaalisuuden lisäksi myös tunteitteni mukanaoloa. Tunteillani on sijansa muuttavana voimana, kun toimin reflektiivisenä ongelmanratkaisijansa. Ymmärrän, että reflektion kautta mahdollistuu tiedostaminen, jolla tarkoitan Rauhalan (2009, 163) esittämällä tavalla paikan avautumista maailmankuvassa uudelle merkitykselle. Toisaalta kokonaisvaltaisena lähestymistapana se on keino kohdata koulutyön ongelmia ja ratkaista niitä (Zeichner ja Liston 1996).

Näin käsittäessäni reflektio johtaa uudistavaan oppimisprosessiin luokanopettajaksi tulemisessani ja itseni eheytymiseen. Luokanopettajaksi kehittyiseni näyttää edellyttävän pitkäkestoista kokemusta käytännön työstä. Kysymys on myös asiantuntijaksi kehittymisestä sillä edellytyksellä, että pystyn toimimaan relevantilla tavalla monimutkaisissa tilanteissa oppimisen kompetenssejani hyödyntäen. En tule kuitenkaan asiantuntijaksi pelkästään työkokemuksen perusteella. Kokonaisvaltainen psyykinen järjestelmä katkaen myös kokemukset ja tiedonkäsittelyjärjestelmän näyttää liittyvän asiantuntijuuden kehittymisen prosessiin (vrt. Ojanen & Lauriala 2006).

Asiantuntijaksi kehittyminen nähdään yksilöllisenä muutosprosessina, jonka muutoksen keskiössä ovat tiedot ja asenteet. Prosessiin kuuluu keskeisesti myös jonkin ammattikunnan kulttuuriin sosiaalistuminen, muuttuvasta työelämästä johtuva elinikäisen oppimisen sekä jatkuvan kehittymisen vaatimus. Asiantuntijana kehittyminen edellyttää uuden tiedon luomista aikaisempien tietojen, käytäntöjen ja osaamisen ylitse. (Leivo 2010, 29.) Asiantuntijuus sisältää kognitiivisen, emotionaalisen ja sosiaalisen ulottuvuuden, jonka on nähty vaikuttavan oppimisprosessiin. Asiantuntijuuteen liittyvät myös henkilökohtaiset kokemukset, arkipäivän ajattelu ja systemaattisempi käsitteellinen ajattelu. (Ojanen & Lauriala 2006.)

## 7.4 Tarinan koonti

*On hyvä, että tutkimus lisää kasvua.*

(Clandinin & Connelly 2000, 85)

Tarkastelin tarinassa suhdettani uudistuneeseen opetussuunnitelmaan. Aikaisemmissa tarinoissa olin opetellut käyttämään opetussuunnitelmaa ja tulkitsemaan sitä. Olin oppinut toteuttamaan opetussuunnitelmaa, ja myöhemmin olin toiminut aktiivisesti koulukohtaisessa opetussuunnitelman prosessissa. Nyt kolmannessa opetussuunnitelmamuutostarinassani tulkitseen olevani kokenut opetussuunnitelman prosessoija pitkään työpaikkanani olleella koululla, jossa opetussuunnitelman muutoksen lisäksi olen kokenut henkilömuutoksia. Kerroin alati rakentuvasta opetussuunnitelmasta aikaisempaa kriittisemmin. Tiivisessä vaiheessa sitä on vaikea käyttää ja omaksua huolimatta siitä, että sen teksti osoittautuu tulkinnan kannalta helppolukuisiksi. Totesin

kriittisesti opetussuunnitelman kaikenkattavan noudattamisen sanataarkasti olevan mahdotonta ja epämielekästäkin.

Tarkastelin myös, mitä muuttuvan yhteiskunnan tavoitteet ovat merkinneet opettajatoiminnassani pyrkiessäni opetussuunnitelman toteuttamiseen. Yhteiskunnan koulutuspoliittisilla tavoitteilla on kiinnitys opettajan arjen työhön. En halua toimia kuitenkaan opetussuunnitelman toteuttajana yhteiskunnassa eräänlaisena pelinappulana, ikään kuin välineenä. Sen sijaan autonomisena toimijana korostuu muutoksen agentin rooli. Autonomisuuteni edellyttää asiantuntijuuteeni luottamista. Tarkastelin tarinassa luokanopettajaksi kasvuni hahmottumista, jossa reflektio oli keskeisimmässä osassa. Prosessina luokanopettajaksi tulemistä oli vaikea hahmottaa.

Tarinani perusteella olen toteuttanut opetussuunnitelmaa tilanteellisin ehdoin. Tiedostin siis kertomassani tarinassa, että kirjoitetun ja toteutuneen opetussuunnitelman välinen ero on jännitteinen, mutta samalla toin esille tärkeän tulkitsijan roolini oikeutuksesta ja velvollisuudesta henkilökohtaisiin tulkitoihin. Tätä tukee Dayn (1999, 2) esittämä käsitys opetussuunnitelman yhteydestä opettajan persoonallisen ja ammatillisen identiteetin konstruktiin. Samansuuntaisesti Gudmundsdottir (1991, 171) pitää opetuksen perustana henkilökohtaisia resursseja, arvoja ja elämäkokemuksia henkilökohtaisessa opetussuunnitelmasuhteessa. Kertomassani paljastan persoonallisen ja ammatillisen roolin välisen jännitteisyyden (vrt. Ricoeur 1992, 119). Tiivismassaisesta ja yksityiskohtaisesti normitetusta opetussuunnitelmasta teen itsenäisiä valintoja osin tiedostamattakin Atjosen (2004, 115) esittämällä tavalla.

Kerroin suunnitteluni jatkuneen intensiivisenä. Eri aikavälien mittaiset suunnitelmat osoittavat paitsi opetussuunnitelman perustalta tekemääni työtä myös suunnittelutaitojeni kehittymistä edelleen automatisoidumpaan suuntaan. Tarinassani suunnittelin yhdessä kollegojen kanssa muun muassa opetussuunnitelman aiheisältöjen toteutuksia. Gudmundsdottir (1991, 171) tukee käsityksiäni suunnittelun mahdollisuudesta organisoida opetussuunnitelman ja opettamisen kokonaisuus. Voin nähdä opetussuunnitelman toteutumisen suunnitteluaineistossani Gudmundsdottirin (1991) tavoin tarinan muodossa, jolla on alku ja loppu.

Olen puhunut opetussuunnitelman tulkitsemisesta ja sen toteutumisesta. Kerroin opetussuunnitelman tulkitsemisesta tiedollisten ja pedagogisten tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta. Opetussuunnitelman uudistuneissa oppimiskäsityksissä toin esille työtapamuutokset, muun muassa oppilaiden aktiivisuutta omassa oppimisessaan korostavissa työtavoissa kuten yhteistoinnallisuudessa. Opettajana olen ymmärtänyt tiedon rakentumisen idean. Pedagogisia tavoitteita käsittelin tarinassani muun muassa opetussuunnitelman aihekokonaisuuksien, oppimisympäristön ja toimintakulttuurin toteutumisina.

Tarinassani esitin koulun kuten myös laajemman kontekstin, yhteiskunnan, dynaamisina. Koulun henkilövaihdokset, rakennuksen homeongel-

ma, muuttaminen korvaaviin tiloihin ja palaaminen takaisin remontoituun ja uudistuneeseen kouluun ilmenevät opetussuunnitelman toteutumisessa. Nämä muuttuvat tilat ovat asettaneet ulkoiset ehdot sille, miten dynaamisesti olen voinut toteuttaa opetussuunnitelmaa. Clandinin ja Connelly (2000, 32) edellyttävät tarinalta kontekstia tekemään toiminnalle mielen. Opetussuunnitelma itsessään kontekstoituu kouluun ja yhteiskuntaan. Sijoittamalla opetussuunnitelman toteutumisen ajallisesti muuttuviin koulumaisemiin loin tarinalleni paitsi jännitteitä myös sen henkilöiden toiminnoille mielen. Yhteiskunnallisessa kontekstissa tarinan päähenkilönä toteutin koulutuspoliittisia tavoitteita, jotka koskivat muun muassa maahanmuuttajien opetusta, erityisopetuksen uudelleen organisoitua, oppilashuollon tehostamista ja tieto- ja viestintäteknologiaa.

Tarinassani viittasin koko opetussuunnitelmauudistuksen (2004) aikaiseen opiskeluuni ja kouluttautumiseeni, jotka kriittisyyden lisääntymisen lisäksi ovat vahvistaneet teoreettista osaamistani. Teoreettinen osaaminen ja käytännön mukanaan tuoma kokemusperäinen tieto ovat auttaneet tiedostamaan käyttöteoriaani ja sen taustalla vaikuttaneita asioita. Pickle (1985, 55–56) vahvistaa, että kokemusten lisääntyessä opettaja kehittyessään kykenee yhä korkeatasoisempaan kognitiiviseen prosessointiin. Gross ja Gilbert (2011, 90) tukevat puolestaan käsityksiäni koulutuksen tärkeydestä ja sen mukanaan tuomista kokemuksista. Koulutuksesta saadut kokemukset vaikuttavat ja luovat opettajien opettamiskäsityksiä ja heidän kuvaansa itsestä opettajina. Gross ja Gilbert (2011) osoittavat reflektiivisen käytännön tärkeyttä ja tarvetta. Reflektiökäytännössä tulisi varata aikaa varhaisten kokemusten tutkimiselle, jotta opettajat tulisivat tietoisiksi motivaatioistaan.

Opetussuunnitelman toteutumiseen sisältyy ongelmallisia tilanteita ja asioita, joihin tarinani päähenkilönä vastaan reflektoidaan joko yksin tai vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Toimin ongelman ratkaisijana Bereiterin ja Scardamalian (1993, 242–244) esittämällä, ongelmiin tarttuvalla tavalla, kokeneena opettajana. Päivittäinen koulutyö suunnitteluineen on ongelmien ratkaisemista. Esimerkiksi työskenteleminen poikkeusoloissa oli toimimista pätevyyteni ääri rajoilla, jolloin tuoreen koulutuksen jäljiltä kykenin uuden ammattitaidon myötä ratkaisemaan ongelmia. (Vrt. Olson 2000, 169–187.) Reflektiotaitoni ovat kehittyneet ongelmallisissa tilanteissa.

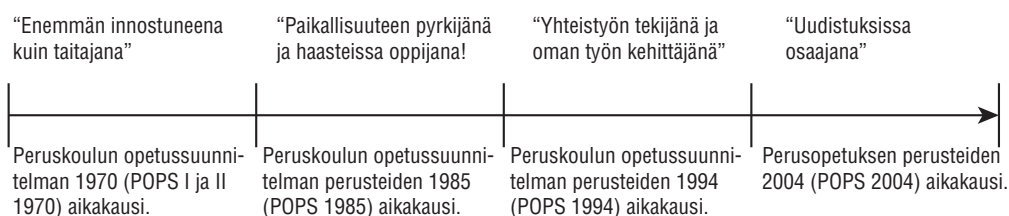
Tässä tutkimusprosessissa aineistoa analysoidessani olen pyrkinyt ymmärtämään itseäni ja toimintojani. Opin, että vasta kriittinen reflektointi yhdistyneenä pitkäaikaiseen kokemukseen voi johtaa uudistavaan oppimisprosessiin luokanopettajaksi ja oman alan asiantuntijaksi tulossa. Zeichner ja Liston (1987) tukevat tällaista tiedostamista, joka ohjaa omaa ammatillista kasvua. Opettajakompetenssini edellyttää itsekasvua, ihmisenä olemisen kasvua. Taulukossa 7 tiivistän kolmannen opetussuunnitelmamuutostarinan rakentumisen tutkimustehtäväni suunnassa.

TAULUKKO 7. Kolmannen opetussuunnitelmamuutoksen prosessoijana

|   | Tausta   | Oma toimintani kokeneena opettajana  |
|---|--|--|
| <b>Opetussuunnitelma</b>  | <b>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004</b><br>– täydentyi kaupunki-, yhteistyö-<br>alue- ja koulukohtaisella osuu-<br>della prosessissa<br>– sivumäärä yli 300  | <b>Suhteeni opetussuunnitelmaan</b><br>– Osallistuin paikallisen tason opetus-<br>suunnitelmaprosessiin.<br>– Suhtauduin opetussuunnitelmaan<br>aikaisempaa kriittisemmin.<br>– Käytin välineenä opetus- ja kasva-<br>tuskäytäntöjeni uudistamisessa.  |
| <b>Suomalainen koulutusyh-<br/>teiskunta</b>                                | <b>Paluu keskitetympään ja edellistä<br/>normatiivisempaan opetussuun-<br/>nitelmaan</b><br>– hyvinvointiyhteiskunta<br>– yhteiskunnan tuki tieto- ja vies-<br>tintähankkeissa, resurssit mm.<br>oppilashuollolle<br>– kompleksinen tulkintaprosessi | <b>Toimintani</b><br>– Suunnittelin työtäni normatiivisem-<br>mista lähtökohdista.<br>– Tein työtä aikaisempaa paremmin<br>voivassa, mutta monimuotoisem-<br>massa yhteisössä.<br>– Toimin aikaisempaa monipuolisem-<br>min varustetussa työympäristössä.<br>– Toimin aikaisempaa tehostuneem-<br>massa, moniammatillisessa ympä-<br>ristössä.<br>– Toimin tulkintaprosessissa omista<br>lähtökohdista.  |
| <b>Opetussuun-<br/>nitelman<br/>toteuttaminen<br/>käytännön<br/>tasolla</b> | <b>Opetussuunnitelman oletukset</b><br>– Uudet oppimis-, opetus- ja tieto-<br>käsitykset näkyvät arjen työssä.   | <b>Opetussuunnitelman toteuttamiseni</b><br>– Toteutin monipuolisemmin oppilas-<br>lähtöisiä ja sosiaalisia työtapoja.<br>– Toimin oppilaiden oppimisen<br>tukijana.<br>– Suunnittelin kollegiaalisesti syste-<br>maattisina toteutuvia aihekokonai-<br>suuksia.<br>– Hyödynsin opetussuunnitelmaa<br>laaja-alaisemmin.  |
| <b>Henkilökoh-<br/>tainen amma-<br/>tillisen kasvun<br/>taso</b>            | <b>Kokenut opettaja, kokemukset<br/>työvuosilta 27–33</b>  | <b>Luokanopettajan kasvuni</b><br>– Toimin opetustehtävässä opiskelun<br>ja uuden koulutuksen pohjalta, ja<br>hyödynsin uutta tietämystäni.<br>– Tulkitsin tietoisemmin opetussuun-<br>nitelmaa.<br>– Reflektoin aikaisempaa kehitty-<br>neemmin.<br>– Kehitin ammatillista identiteettiäni<br>opetussuunnitelman muotoileman<br>mallin suuntaan.<br>– Ymmärsin persoonallisen ja am-<br>matillisen identiteetin jännitteisen<br>suhteen.<br>– Toimin asiantuntijuutta osoittavin<br>piirtein. |

Paitsi ongelmalliset tilanteet myös opetussuunnitelman tulkinta ja toteuttaminen lisäsivät reflektiotaitojani. Suhteeni opetussuunnitelmaan muuttui refleksiivisemmäksi. Normatiivisuudesta huolimatta opetussuunnitelma mahdollisti sen persoonallisen tulkintani, joka kehittyi aikaisempaa rationaalisempaan suuntaan. Se ei kuitenkaan suoraan tukenut persoonallisen identiteettini kehittymistä. Sen sijaan opetussuunnitelman uudistukset ”pakottivat” ja velvoittivat ammatillisen identiteettini kehittämiseen. Voin ymmärtää, että opetussuunnitelma muotoili ammatillisen identiteetin kehittymisen mallia. Tarinan lopussa esitin sekä kokeneisuuteni että koulutuksen ja opiskelun yhteisvaikutuksesta kehittyneeni luokanopettajaksi tulemisen prosessissa (taulukko 7).

Kun luin kriittisesti tutkimusaineistoni ja kolmannen opetussuunnitelma-muutoksen tarinani, päättelen toimineeni aikaisempaa kriittisemmin. Olen harkinnut, pohtinut ja kyseenalaistanut toimintaani koulukontekstissa, joka on ollut jatkuvassa muutosprosessissa. Päättelen toimineeni reflektoiden paitsi omaa toimintaani myös ulkoisia tekijöitä. Tästä syystä muotoilen tarinan metaforaan ”uudistuksissa pohtivana osaajana”. Metaforassa (kuvio 11) suhteeni uudistuneeseen opetussuunnitelmaan ja toimintani muuttuvassa työympäristössä kuvaavat omaa prosessissa oloani ja muutostilaa koulun ja laajemman koulutusyhteiskunnan kokonaisuudesta.



KUVIO 11. Neljännen opetussuunnitelmatarinan metaforinen tiivistys

Tiivistän kuvion 11 perusteella opettajanuraani sisältyneen monimutkaisia opetussuunnitelman tulkitsijan käännteitä. Opetussuunnitelman tulkinta prosessina on merkinnyt jatkuvaa dialogia sen kanssa ja pohdintaa sen merkityksestä. Tulkitsija ei ole toiminut ainoastaan yksin vaan muiden kanssa dynaamisissa tilanteissa. Raportin seuraavassa osassa kokoan tutkimukseni tulokset.



### III TULOSTEN KOONTI JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

#### 8 NELJÄN TARINAN KOONTI: VÄHÄSTÄ VOI TULLA PALJON

Tutkimuksen alussa viittasin Clandininin ja Connellyn (1988, 31) ajatukseen, jonka mukaan paras tapa opetussuunnitelman tutkimiseen on itsen tutkiminen. Tutkimusprosessin lähestyessä nyt loppuaan voin todeta, että tämä tapa on myös varsin haasteellinen. Kuitenkin mikä tutkimuksen alussa tuntui hyvin vaikealta, on tutkimusprosessin myötä muuttunut omaelämäkerrallisen lähestymistavan ymmärtämiseksi niin, että olen tietoisesti ja systemaattisesti pyrkinyt tuottamaan luokanopettajan autenttisen opetussuunnitelma- ja kasvutarinani.

Tutkimuksen kohteena on ollut luokanopettajan suhteeni uudistuvaan opetussuunnitelmaan ammatillisen kasvun näkökulmasta. Olen pyrkinyt ymmärtämään uudistuneiden opetussuunnitelmien merkityksen luokanopettajaksi kehittymisessä kertomalla opetussuunnitelmatarinani. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelin, mitä merkityksiä annan tarinassani uudistuvalla opetussuunnitelmalle. Toisessa kysymyksessä tutkin, miten kunkin opetussuunnitelman aikainen yhteiskunnallinen tilanne näkyy tarinassani. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkastelin, millaista henkilökohtaista luokanopettajana kehittymistä opetussuunnitelmatarinani ilmentää.

Tarinan kertojana olen aukaissut aikoinaan sulkemiani luokkahuoneiden ovia uudelleen tulkitakseni tutkimusaineistoon pohjautuen opetussuunnitelmätietouden hyödyntämistä ja toiminnan vastaamista tulkitsemaani opetussuunnitelmassa esitettyyn todellisuuteen. Kerronnallinen lähestymistapa on edellyttänyt työhön ja opettajuuteen kiinnittyvien merkitysten kontekstuaalisen ja temporaalisen luonteen tarkastelun lisäksi myös intersubjektiivisuuden huomioimista. Olen tuottanut tutkimusaineistosta narratiivisen analyysin periaatteella uuden tulkinnallisen tarinan. Neljä tarinaa kertomalla ja tutkimustehtäviin vastaamalla minun on ollut mahdollista välittää olennaisimmat kokemukseni yli kolmenkymmenen työvuoden ajalta. Seuraavissa luvuissa esitän tulkintani keskeisistä tuloksista pohjautuen tutkimuskysymyksiin.

## 8.1 Opetussuunnitelma opettajantyön välineenä

Tutkimustehtävässä olen tarkastellut luokanopettajan suhdettani uudistuviin, virallisiin opetussuunnitelmiin ammatillisen kasvun näkökulmasta. Olen etsinyt vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, mitä merkityksiä annan tarinassani uudistuvalla opetussuunnitelmalle. Tuloslukuissa olen koonnut vastaukset jokaisen neljän tarinan lopussa ja koonnin yhteydessä esittänyt ne myös taulukkomuodossa.

Neljän tarinan perusteella opetussuunnitelman merkitys opetustyön perustana on ollut läpi tarkasteltavan ajan keskeinen, vaikka sen merkitys on vaihdellut ja muuntunut opettajan elämäkulussani. Ensimmäisessä tarinassa opetussuunnitelmana ollut Komiteamietintö 1970 (POPS I ja POPS II 1970) oli tarvittaessa ideoiden lähteenä ja tukena työstään innostuneelle, mutta epävarmalle aloittelevalle opettajalle. Suhde opetussuunnitelmaan ei ollut heikko vaan pikemminkin melko vahva. Toisen tarinan opetussuunnitelma-muutoksen merkitys osoittautui itselleni vähäiseksi. Tarinan loppua kohden Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista 1985 (POPS 1985) tuli kiinteä osa pitkän aikavälin suunnittelutyötä. Kolmannessa tarinassa edellistä uudistusta merkittävästi dynamisempi opetussuunnitelman uudistus merkitsi itselleni myönteistä koulukohtaista opetussuunnitelmaprosessia. Tarinassa suhteeni helppokäyttöiseen, tiivistettyyn Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin 1994 (POPS 1994) kehittyi aikaisempia opetussuunnitelmia kiinteämmäksi. Neljännessä tarinassa suhteeni uudistettuun, tulkinnallisesti normittavampaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2004 (POPS 2004) muodostui aikaisempia opetussuunnitelmia kriittisemmäksi. Tästä opetussuunnitelmasta tuli yhä kiinteämpi osa opetus- ja kasvatustyöni suunnittelua. Näin neljän tarinan juoneksi muodostui jatkuvasti syvenevä suhteeni opetussuunnitelmiin.

Olen rakentanut neljä opetussuunnitelmatarinaa lähestymistavalla, joka on ollut hermeneuttista eli tulkinnallista ja ymmärtävää. Omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa kerronnallinen lähestymistapa on tuonut opettajan työhön ja opetussuunnitelmaan kiinnittyvien merkitysten vuorovaikutuksellisuuden, ajallisen jatkuvuuden ja kontekstuaalisen tarkastelun. Opetussuunnitelma-käsitykseni vastaa näin Olsonin (2000) esittämää reduktiivista opetussuunnitelmanäkemyistä<sup>24</sup>.

Empiirinen tutkimukseni vahvistaa yleistä kehityssuuntausta, jossa opettajat katsovat opetussuunnitelman ohjaavan yhä enemmän heidän kasvatus- ja

24 Tarinoissani opetussuunnitelman paradigmaattinen luonne on käännetty ja muotoiltu oman kokemukseni tarinaksi (ks. Olson 2001, 171). Kysymyksessä on käsitys narratiivisesta ja omaelämäkerrallisesta opetussuunnitelmasta, jolloin Clandininin ja Connellyn (2000) mukaisesti toimin aktiivisena ja tiedostavana opetussuunnitelman toteuttajana. Ensimmäisessä tarinassa aloittelevan opettajan resurssit eivät riittäneet laajempaan yhteiskunnalliseen tiedostamiseen. Vasta kokemusten lisääntyessä olen kyennyt korkeatasoisempaan kognitiiviseen prosessointiin (ks. Pickle 1985). Toisaalta opetussuunnitelma ei ole pelkkä ratkaisun malli (Shkedi 2009, 851).

opetuskäytäntöjään (ks. Laine 2010, 145). Opettajan elämänkulun perspektiivistä suhde opetussuunnitelmaan kuitenkin muuttuu ja vaihtelee. Kerronnallisen opetussuunnitelmasuhteen lähtökohta on opetussuunnitelman merkityksessä. Mitä opetussuunnitelma merkitsee minulle, meille tai vieläkin laajemmin yhteiskunnalle? Tutkimuksessani erottuu selkeästi neljä opettajan ja opetussuunnitelman väliä kuvaavaa laatusuhdetta. Ne ovat: tuki- ja normisuhde, suunnittelutapasuhde, arvostussuhde ja kriittisempi suhde.

*Tuki- ja normisuhde* on yhteydessä opettajan elämänkulussa persoonallisiin ominaisuuksiin, kuten epävarmuuteen tai varmuuteen, ja toisaalta opettajan moraaliin. Opetussuunnitelma merkitsee erilaista tukea vasta-alkajalle kuin kokeneelle osajalle. Opetussuunnitelmaa on noudatettava. Se on kuitenkin riittävästi sovellettava ja toimiva vasta silloin, kun siihen on perehdytty ja sitouduttu (ks. Laine 2010, 146). Tarinoihini opetussuunnitelman toteutumisesta on sisältynyt uudistuvien opetussuunnitelmien ohjaavuus. Olen kertonut opetussuunnitelmien ohjanneen toimintojani vuorovaikutuksessa oppilaiden ja kouluyhteisön kanssa ajallisena jatkumona eri koulukonteksteissa. Tarinoissa olen kehittynyt vähitellen tiedostavammaksi opetussuunnitelman käyttäjäksi.

Suunnittelutapa voi erityisesti vahvistaa opettajan suhdetta opetussuunnitelmaan. Suunnittelutapani on intensiivinen kolmella aikavälillä. Eri aikavälien suunnittelussa suhde opetussuunnitelmaan on erilainen. Pidemmän aikavälin suunnittelu auttaa ymmärtämään kokonaisuutta toisella tavalla kuin pelkästään lyhyemmän aikavälin suunnittelu. Olen suunnittelun yhteydessä tutkinut ja käyttänyt opetussuunnitelmaa toisen opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen aiempaa tiiviimmin. Suhteeni uudistuviin opetussuunnitelmiin ei ole ollut tulkintani mukaan välinpitämätön tai heikko missään työpaikkakontekstissa elämänkulussani (vrt. Laine 2010, 118; Shkedi 2009, 833). Tutkimuksen alussa olen olettanut tapani suunnitella auttaneen opetussuunnitelman toteutumista ja sen kehittämistä. Tarinoiden perusteella kuitenkin en voi väittää ymmärtäneeni kokonaan opetussuunnitelmien ja niiden perusteiden kirjoittajien ideologiaa sekä tavoitteisiin kytkeytynyttä ajattelua, vaikka ymmärrykseni opetussuunnitelmasta on lisääntynyt mitä enemmän olen sitä lukenut. Shkedin (2009, 851) mukaan juuri ideologia on opetussuunnitelman ydin.

*Arvostussuhteella* tarkoitan sekä opettajan asennetta opetussuunnitelmaa kohtaan että opetussuunnitelman näkymätöntä viestiä siitä, miten siinä on ilmaistu arvostus opettajaa kohtaan. Mitä opettaja merkitsee opetussuunnitelmalle tai pikemminkin sen laatijoille? Yleisesti opettajat ovat kokeneet marginalisoitumista (Elbaz-Luwisch 2011; Estola & Syrjälä 2002; Priestley 2011, 1). Opettajat kokevat, etteivät he pysty vaikuttamaan työnsä opetussuunnitelmauudistukseen (Vähäsantanen 2013, 110). Tarinoissa opetussuunnitelmia arvostaen olen toteuttanut niitä paikallisiin, vuorovaikutuksellisiin ja henkilökohtaisiin sekä ajallisiin tulkintoihini kytkeytyen. Tämä merkitsee sitä, että toiset tavoitteet ovat toteutuneet lähemmäksi opetussuunnitelman laatijoiden tarkoittamia, kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteita kuin toiset. Olen vas-

tannut opetussuunnitelmien uudistumisen päämääriin eri kouluympäristöissä, niiden vuorovaikutussuhteissa ja vaihtelevissa tilanteissa, eri konteksteissa vuosikymmenien ajan henkilökohtaisella tavallani, sillä opetussuunnitelmaa voidaan tulkita monella eri tavalla (ks. Kim Eng Lee & Mun Ling 2013, 206; Shkedi 2009, 848). Arvostamalla opettajan henkilökohtaisia ratkaisuja opetussuunnitelma voi tukea opettajan henkilökohtaisia tulkintataitoja.

*Kriittisempään opetussuunnitelmasuhteeseen* on yhteydessä karttuva työkokemus. Tulkintataitojeni kehittyminen on liittynyt jatkuvaan henkilökohtaisen kokemukseni lisääntymiseen opetussuunnitelmasta. Kriittisesti tarkastellen olen voinut ymmärtää jännitteisyyden opetussuunnitelman ja sen toteuttamisen välillä. Opetussuunnitelman laatija on nähnyt kirjoittamansa asiat yleisellä, ideaalisella tasolla, kun taas minä opetussuunnitelman toteuttajana olen nähnyt opetussuunnitelmaan kirjoitetut asiat erityisellä ja reaalisemmalla tasolla toteuttamisen kontekstissa (ks. Hall 2014, 11; Kim Eng Lee & Mun Ling 2013, 206). Opetussuunnitelman strukturoinnissa onkin omat kompleksiset kysymyksensä. Liian tiukasta ohjauksesta opettajien työ ja erityisesti sen pedagoginen vapaus rajoittuu. Liiallisesta väljyydestä on seurauksena, etteivät pedagogiset uudistustarpeet täyty eikä koulupedagogiikka muutu. Ohjauksen täytyisi kohdistua oikeisiin tekijöihin (Vitikka 2009, 269).

Yrjänäinen ja Ropo (2013, 18) vahvistavat opetussuunnitelmiin kirjoitetun siirtymisen oppimiseksi olevan mutkikas prosessi, eikä oppimista edes välttämättä tapahdu. Opettajan tehtävä opetussuunnitelman tulkitsijana on avata oppijalle ovia ja luoda merkityksiä opetussuunnitelmaan kirjoitetusta opittavasta asiasta. Tällöin pulmaksi osoittautuu arvovapaus, sillä myös opettajan ennakkokäsitykset ohjaavat opetustapahtumassa. Myös oppija tuo oman kokemusmaailmansa koulutyöhön (Vitikka 2009, 267). Nämä seikat eivät sulje pois kuitenkaan opettajan eikä oppijan omaelämäkerrallisia tulkintoja opetussuunnitelmaan kirjoitetuista opittavista asioista. Muistikuvat koulupäivän tapahtumista tallentuvat niistä prosessoituina narratiiveina, jotka ovat yhteydessä identiteetin kehitykseen (Yrjänäinen & Ropo 2013, 43).

Kriittisesti voidaan suhtautua myös opetussuunnitelman produktiajatteluun prosessiajattelun sijaan. Vitikka (2009, 268–269) esittää monia kriittisiä kannanottoja prosessiopetuksen puolesta. Opetuksen suunnittelun kannalta oppimisympäristöjen ja työtapojen määrittely osana teema- tai oppiainekohtaisia kuvauksia on lähtökohtaisesti erilainen kuin oppisisältöjen tai osaamiskriteerien määrittely. Omassa toiminnassani suhteessa opetussuunnitelmaan on piirteitä sekä produkti- että prosessiajattelusta ja lisääntyvästi siirtymistä oppilaskeskeisempään pedagogiikkaan.

Tutkimuksen perusteella opetussuunnitelmalla on oletettua suurempi merkitys tutkimuksen luokanopettajalle vastoin kuin viimeaikaisimmissa empiirisissä opetussuunnitelmatutkimuksissa opettajan opetussuunnitelmasuhteesta on saatu tuloksiksi (mm. Hall 2014; Heinonen 2005; Shkedi 2009). Opettajan elämänkulussa opetussuunnitelmasuhde ilmenee moniulotteisena kerronnallisena prosessina, jossa tuki ja normi, suunnittelu, arvostus sekä kriittisyys määrittävät suhteen laadun.

Tiivistän opetussuunnitelmasuhteen tarkastelun narratiivisena kokemukseksi, joka perustuu omiin tulkintoihini ja näin narratiiviseen opetussuunnitelmatietoon. Tutkimuksessa olen tulkinnut nykyisyydestä käsin menneitä tulevaisuuden suunnitelmia, joita olen toteuttanut ajallisesti vuorovaikutuksessa oppilaitten kanssa eri koulukonteksteissa. Opetussuunnitelma on ollut se, mitä opettajana olen kokenut ja oppilaat ovat kokeneet tilanteellisesti ja suhteellisesti, suhteessa toisiinsa. Olen luonut yhdessä oppilaiden kanssa opetussuunnitelmatilanteet. Olen rakentanut ja uudelleenrakentanut narratiivisen tietoni tässä vuorovaikutuksessa. Omaelämäkerrallisuuteen liittyen tiivistän Clandinin ja Connollyn (1988, 11) mukailleen, että opetussuunnitelma on ollut sitä merkityksellisempi, mitä enemmän itseymmärrykseni on lisääntynyt ja olen voinut perustella syitä, miksi olen ollut se mikä olen ollut ja tehnyt sitä, mitä olen tehnyt tai miten olen ollut johdettu siinä, missä olen tehnyt valintani.

## 8.2 Opettajan muuttuvan työn todellisuus yhteiskunnassa

Toisessa tutkimuskysymyksessä olen tarkastellut, miten kunkin opetussuunnitelman aikainen yhteiskunnallinen tilanne näkyy tarinassani. Olen viittanut tutkimusaineiston esittelyssäni (ks. 3.3) aineiston kontekstoituvan paikallisesti, vuorovaikutuksellisesti ja ajallisesti muuttuvaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Aineiston ja itseni välisessä dialogissa rakentamani tarinat ovat eräänlainen läpileikkaus suomalaiseen yhteiskuntaan ja sen koulutuspolitiikkaan tietyssä ajallisessa jatkuvuudessa yksittäisen opettajan eli itseni kokemana. Tarinoissa opettajan työn todellisuus on rakentunut vuorovaikutuksessa muiden kanssa jatkuvina tulkintoina eri koulu- ja yhteiskuntakonteksteissa.

Kaikissa neljässä tarinassa opettajan työn todellisuus on ilmennyt monisäikeisenä ja kompleksisena. Ensimmäisessä tarinassa vasta-alkajan tietoni suomalaisen yhteiskunnan silloisesta keskitetystä hallintojärjestelmästä oli rajoittunutta, ja syvällisempi ymmärtämykseni opettajan työstä yhteiskunnallisena tehtävänä ei ollut kriittisesti arvioiden kovin jäsentynyttä. Toimin hyvin työllistyneillä paikkakunnilla kouluissa, jotka koin toisiinsa nähden eriarvoisiksi. Toisessa tarinassa yhteiskunnan talouselämän muutokset heijastuivat työni todellisuuteen, jolloin laman seuraukset johtivat aikaisempaa tiiviimpään yhteistyöhön muiden kasvattajien kanssa. Kolmannessa tarinassa yhteiskunnan hajautetun hallintojärjestelmän mukaisesti päätöksentekoa siirrettiin myös opettajatasolle. Tällöin osallistuin aktiivisesti uudistetun opetussuunnitelman prosessiin kollegiaalisessa yhteistyössä. Tein myös kansainvälistä yhteistyötä. Viimeisimmässä tarinassa toimin aikaisempaa paremmin voivassa, mutta jatkuvasti monimuotoisemmaksi muuttuneessa yhteiskunnassa ja moniammatillisessa kouluyhteisössä. Suurimpina muutoksina aikaisempaan näyttäytyivät sekä tietotekniikan kehittyminen että maahanmuuton lisääntyminen.

Yhteiskunnallinen tila luo opettajalle eräällä tapaa edellytykset ja ehdot yhteiskunnan tahtotilan ilmaisevan opetussuunnitelman toteuttamiseen (Säntti 2008, 7). Olen ottanut huomioon, että kokeneemman opettajan kertomissa tarinoissa niin sanotut vanhat hyvät ajat yhteiskunnallista tilaa vasten näytettyisivät mahdollisimman totuudenmukaisessa valossa (vrt. Säntti 2008, 8). Tämän vuoksi käytin vuosikymmenien eri hallitusten hallitusohjelmia ja erityisesti hallitusohjelmien koulutuspoliittisia ohjelmia tulkintojeni peileinä. Eri opetussuunnitelmien aikakausien makrotason tilan heijastukset ovat yhteydessä opetussuunnitelman toteutumiseen ja osaltaan luomassa opettajan opetussuunnitelmasuhdetta. Koulutuksen hallinnon hajauttamisessa monet kunnat olivat kiinnostuneita koulutuksesta ainoastaan taloudellisena kysymyksenä, mutta toisaalta opettajat tutustuivat virallisiin opetussuunnitelmiin vastuullisemmin (Antikainen 2011, 38). Kunnallispoliittisella päätöksentekotasolla koulun ulkoiset työskentelyolosuhteet tarinoissa paljastuivat sekä eriarvoisina että toisaalta pyrkimyksenä luoda mahdollisimman optimaaliset koulun työskentelyolosuhteet. Esimerkiksi nykyisen työnantajani kuntakohmainen opetussuunnitelma rakentuu aikaisempaa selkeämmin lapsen kokonaiskehityksen kuvauksena, opinpolkuna, ja kaupungin koulutuspoliittisella strategialla pyritään tietoisesti kehittämään koulujen työskentelyoloja.

Eri opetussuunnitelmien aikakausien makrotason tavoitteiden tarkastelu on voinut auttaa ymmärtämään toimintaa mikrotasolla. Mikrotasolla olen pyrkinyt ottamaan huomioon yhteiskunnan tavoiteltavat kehityssuunnat tehdessäni opetussuunnitelmallisia valintoja ja ottaessani kantaa opetussuunnitelman arvoihin joko tiedostaen tai tiedostamattani. Omalta osaltani luokanopettajana olen pyrkinyt ottamaan muutosta haltuun.

Olen esittänyt tarinoissani suomalaisen yhteiskunnan eri hallitusten hallitusohjelmissa talouden olevan keskeisessä asemassa, mikä on heijastunut vaihtelevasti eri hallitusten koulutuspoliittisiin tavoitteisiin. Niissä ovat korostuneet kilpailukyky ja yhä lisääntyen taloudelliset arvot. Kolmannessa tarinassa olen kyseenalaistanut kouluelämässä talouteen perustuvat kilpailulliset tendenssit, sillä näen lapsen ainutlaatuisena yksilönä talouselämän kuluttajan sijasta (ks. Elbaz-Luwisch 2011, 17). Viittaan Deweyhin (1938), joka näki koulun mieluusti pienen yhteiskuntana. Tällaisessa pienoyhteiskunnassa kasvattavin toiminta on tuottavaa toimintaa, ei kuitenkaan talouselämän tarkoittamalla tavalla. Koulun yhtenä perustehtävänä on tulevaisuuden hallinta, kun sen kasvatusvastuu yltyä tuleviin kansalaisiin (Säntti 2008, 8). Deweyn (1938) esittämässä curriculum-ajattelussa kasvatusta tulisi tarkastella kokonaisuutena eikä pelkästään kouluopetuksen lähtökohdasta. Kuitenkin kriittisesti arvioiden tarinoissa kasvatusvastuun käsittäminen tulevaisuuden näkökulmasta on jäänyt vähemmälle.

Neljässä tarinassa kunkin opetussuunnitelman aikakauden yhteiskunnalliset muutokset näkyvät selkeästi. Osa muutoksista on ollut ongelmallista opettajan opetussuunnitelmasuhteen näkökulmasta. Lamasta johtuneet ilmiöt on täytynyt huomioida koulutyössä. Kyseenalaistan opettajan mahdollisuuteni ratkaista laajoja ongelmia, joiden syyt ovat yhteiskunnallisia, eivät

pedagogisia (ks. Broady 1986, 12). Viimeisimmän vuosikymmenen aikana tapahtunut yhteiskunnallinen kehitys on lisännyt opettajan työmäärääni. Opettajan työtodellisuus on muuttunut alati haasteellisemmaksi (Elbaz-Luwisch 2011, 17). Olen tehnyt lisääntyvää yhteistyötä kasvattajien kanssa oppilaiden yksilöllisten oppimiseröjen kasvaessa ja oppilaiden lisääntyvien ongelmien sekä kasvatuksellisten rajojen muuttumisen vuoksi. Olen tulkinnut laajempaa kasvatusvastuuta alati lisääntyvinä yhteydenpitoina koteihin ja kasvattajien yhteistyön sekä moniammatillisuuden lisääntymisenä. On otettava kuitenkin huomioon, että ongelmat ovat vakavuudeltaan vähäisempiä kuin keskimäärin kansainvälisesti (Antikainen 2011, 115).

Ymmärrän toimineeni ja edelleenkin toimivani usein muutoksen ja tradition ristipaineessa. Kuitenkin opetussuunnitelma voidaan kyseenalaistaa yhteiskunnan muuttamisessa. Esimerkiksi Atjonen (2005) epäilee opetussuunnitelman merkitystä yhteiskunnan kehityksen suuntaamisessa. Malinen (1992, 20) oli aikaisemmin päätellyt, että koulusaavutukset riippuvat paljon yhteiskunnan yleisestä toiminnasta, joten uudistuvat opetussuunnitelmat eivät tarjoa helppoa tietä ainakaan koulutuksen tehostamiseen. Opetussuunnitelman tarkistamiseen on aihetta, mutta samalla tarvetta myös perusteelliseen harkintaan, mitä ja miten on välttämätöntä uudistaa. Opetussuunnitelman uudistukset ovat myös mahdollisuus (Estola & Syrjälä 2002, 188). Ymmärrykseni on syventynyt käsittämään opettajan työn enemmän yhteiskuntaa uudistavana tehtävänä, ei pelkästään traditioita säilyttävänä.

Toimintani on ilmennyt korostuneesti ja miltei kriittittävästi opetussuunnitelman ja yhteiskunnan koulutuspoliittisten tavoitteiden toteuttamisena. Toteuttamisessa on kuitenkin velvollisuuden lisäksi toinenkin puoli. Suh-taudun aikaisempaa kriittisemmin toteuttajan ja tottelijan rooliin. Ymmärrän mahdottomaksi, että opettajana toiminisin jatkuvasti uudistamisautomaattina ja tottelijana ulkopuolelta tulevien vaatimusten paineessa. Ymmärrän, että koulun ja yhteiskunnan kehittämisessä pelkkä tekninen taitaminen, opetussuunnitelman toteuttaminen tai koulutuspoliittisten tavoitteiden toteuttaminen ja noudattaminen eivät kuitenkaan riitä, vaan pikemminkin ne saavat aikaan itsessäni tunteen osittain pelinappulana toimimisesta. Koulun ja yhteiskunnan kehittämisessä toiminta eettiseltä pohjalta ja vaikuttaminen aktiivisesti kehityksen suuntaan on ratkaisevaa. Samalla tulevaisuuteen suuntautuva toiminta luo opettajan autonomisuutta. (Beairsto 1996; 104; Bellanca 2009; 16; Day 1999, 3.)

Yhteiskunnan ja sen rakenteiden hahmottamisessa kokonaisuutena ja toimintaani vaikuttavien voimien tiedostamisessa on kriittisesti arvioiden jatkuvasti kehitettävää, vaikka tietouteni yhteiskunnasta ja suomalaista yhteiskuntaa laajemmista asioista on kehittynyt jatkuvasti opettajaurani aikana. Näen tämän tutkimusprosessin ansioksi, että tiedostamiseni ja ymmärrykseni makrotason vaikuttavuudesta mikrotasolle, opettajan työhöni koulun ja yhteiskunnan muutosmaisemassa on lisääntynyt ja kehittynyt.

### 8.3 Luokanopettajaksi tuleminen

Tutkimuksen edellisissä luvuissa (8.1 ja 8.2) olen tulkinnut tarinoiden vastauksia kysymyksiin, mitä merkityksiä annan tarinassani uudistuvalla opetussuunnitelmalle ja miten kunkin opetussuunnitelman aikainen yhteiskunnallinen tilanne näkyy tarinassani. Tässä luvussa esitän tulkintani tulosluvuissa 4–7 vastauksista tutkimuskysymykseen, millaista henkilökohtaista luokanopettajana kehittymistä opetussuunnitelmatarinani ilmentää. Luvun lopussa kokoan tulkintani tutkimuskysymysten mukaisesti taulukkoon 8. Tutkimuksen neljässä tarinassa ymmärtävän tutkimustavan kautta avautuneiden näköalojen käsitteleminen on ollut haastavaa niiden kompleksisuuden ja prosessiluonteisuuden sekä temporaalisuuden vuoksi. Runsaat kolmekymmentä vuotta on pitkä aika luokanopettajaksi tulemisessa, joka on ollut itseni löytämistä ja itsetuntemuksen kasvuprosessia.

Ensimmäisessä ammatillisen kasvun tarinassa usko työssä selviytymiseen lisääntyi jatkuvan ja kehittyvän opetustyön suunnittelun kautta, mikä vaikutti myös refleksiivisten taitojen kehittymiseen. Opetussuunnitelma oli välineenä työn jäsentymisprosessissa. Epävarman, mutta työstään motivoituneen aloittelijan ammatillinen identiteetti selkeytyi vähitellen tarinan loppua kohden. Toisessa tarinassa työstin identiteettiäni työpaikkamuutosten prosessissa. Haasteet kasvattivat ammatillista identiteettiäni, sillä opin niistä reflektoidesani kokemuksiani. Tarinassa opetussuunnitelman tulkintataitoni kehittyi. Kolmannessa tarinassa opin kollegiaalisessa opetussuunnitelmaprosessissa opetus- ja kasvatustyötä avartavia asioita. Kasvattajayhteistyöni lisääntyi eri sidosryhmien kanssa. Viimeisessä tarinassa hyödynsin työssä opiskelun myötä hankkimaani uutta tietoutta. Tulkintani opetussuunnitelmasta kehittyi tietoisemmaksi. Tarinassa laajentunut käsitys ja ymmärrys opetussuunnitelmasta liittyvät ammatillisen identiteettini kehittymiseen. Reflektoin ja arvioin työtäni aikaisempaa monipuolisemmin.

Ammatillinen kasvuprosessi on elinikäinen (Pickle 1985, 55). Tarinoissa oppimisprosessiin ovat heijastuneet itsessäni tapahtuneiden muutosten lisäksi myös ulkoiset ympäristössä ja yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset. Prosessia ja muutoksia olen voinut selittää vain retrospektiivisesti kerronnallisuudessa työskentelyssäni. Kasvuprosessissa holistisen ihmiskäsityksen mukaan kehollisuuteni, tajunnallisuuteni ja situationaalisuuteni ovat olleet toisiinsa nähden jatkuvassa vuorovaikutusprosessissa. Minä luokanopettajana, sosiaalinen tila ja organisaatiot olemme olleet ja olemme jatkuvasti toiseksi tulemisen tilassa (ks. Johnson 2011, 146). Tarinan kautta olen voinut ilmentää luokanopettajan kehittymistä jatkuvana prosessina.

Tutkimuksen alkuvaiheessa olen esittänyt pyrkimyksen ymmärtää, mikä merkitys uudistuvilla virallisilla opetussuunnitelmilla on ollut ammatillisessa kasvussani. Vaikka opetussuunnitelma tarjoaa vain vähän välineitä persoonallisen identiteetin kehittämiseen, se on vaikuttanut monella tasolla luokanopettajaksi tulemisessa. Vastuullani on ollut kaikkien oppiaineiden opetus



yhteisten tavoitteiden suunnassa. Opetuksen suunnittelussa olen tarvinnut monitasoista tietämystä ja reflektiota. Tutkimuksessani suunnittelutietoon ovat kuuluneet oppilaantuntemus, tavoitteiden asettelu, opetussisältöjen valinta, työtavat ja opetusmenetelmät sekä oppimisen ja opetuksen arviointi. Opettajuuteni kehittyminen on perustunut didaktisten tietojen ja taitojen vähitellen lisääntyvään hallintaan sekä pedagogisen osaamisen laajenemiseen. Jokaiseen opetussuunnitelmaan on sisällytynyt omat muutosideansa. Niiden toteutuminen on tapahtunut omien tulkintataitojeni ja hyödyntämisen pohjalta. Tarinan kautta olen voinut ymmärtää, että kehittyminen ilmenee syvällisemmän toimintakyvyn laajentumisena. Kehittyminen ei kuitenkaan aina välttämättä merkitse muutosta (Bellanca 2009, 2).

Neljässä tarinassa kriittisesti arvioiden oppimiseni opetussuunnitelmissa on ollut erilaista ja työuran alussa paikoin jäsentymätöntä. Narratiivisen oppimisen prosessi koostuu merkityksen luomisen prosesseista ja kertomusten rakentumisesta. Nämä prosessit kohdistuvat sekä elämäntarinallisiin että abstrakteista tietorakenteista koostuviin sisältöihin (Yrjänäinen & Ropo 2013, 42). Silkelä (2000, 122) toteaa oppimiskokemuksella olevan arvoa ja merkitystä vasta sen jälkeen, kun kokija antaa kokemukselleen jonkin arvon tai merkityksen. Tällainen oppimiskokemus ohjaa henkilön elämänkulkua ja muuttaa tai vahvistaa hänen identiteettiään. Merkittävät oppimiskokemukset voivat olla tasanko-, huippu- tai laaksokokemuksia (Sikkelä 2000, 124). Merkittävimmäksi oppimiskokemukseksi, huippukokemukseksi, kertomassani tarinassa voidaan nähdä kollegiaalinen yhteistyö opetussuunnitelmaprosessista, jolloin opetussuunnitelma muodostui yhteiseksi tulkinnaksi yhdessä sovitusta arvoista, tavoitteista ja oppilaiden oppimiskokemuksista (ks. Fullerton 2013, 444–445; Hargreaves 1996, 277). Yhteistyön kulttuurissa siedetään epävarmuutta ja epäonnistumisia, keskustellaan auttamisen ja edistyvyyden näkökulmasta (Hargreaves 1996, 273). Opettajan kehittyminen on yhteydessä opetussuunnitelman kehittämiseen, jolloin yhteistyössä on jotakin merkittävää (Hargreaves 1996, 277). Sosiaalisuuden näkökulma liittyy ammatilliseen kasvuun.

Luokanopettajaksi kehittymiseen liittyy haasteiden ja säröjen opettava merkitys. Neljässä tarinassa olen esittänyt, miten olen kokenut useita haasteita johtuvia oppimisen käännekohtia. Useimmat oppimiskokemukseni ovat tapahtuneet vuorovaikutustilanteissa, tietyssä aikajatkumossa ja tiettyihin paikkoihin liittyneinä. Paikoilla on merkittävä vaikutus muovata opettajan oppimiskokemuksia (Kissling 2012, 111). Oppimisen alkamiseksi totuttuun ajattelutapoihin on tullut säröjä. Paikkoihin kytkeytyneenä tavoitteellisuus ammatilliseen kasvuun on johtanut kohtaamaan eteen tulleita haasteita ja ongelmia, joiden ratkaisemisessa keinoina ovat olleet refleksiivisyys ja tutkiva ote. Tarve ymmärtää paremmin on syntynyt elämäkokemukseni ja säröä aiheuttavan kokemuksen ristiriidasta. Työni todellisuus, koulu sosiaalisena tilana ja organisaationa sekä yhteiskunta ovat erilaisia kuin aloittaessani pitkää työuraani, vaikka itsessään opetussuunnitelmien uudistukset ovat tapahtuneet kohtalaisen pitkällä aikavälillä. Monien vaikeuksien ja haasteiden lisäksi

itseni kehittämisen motivaatiota on lisännyt myös monella elämän osa-alueella pääosin myönteinen elämäntilanne (ks. Rauhala 2009, 126–127).

Luokanopettajaksi tuleminen oppimisprosessi on hermeneuttinen kokemus. Tarinoiden tulkinnan perusteella nuoresta, epävarmasta opettajan alusta on kehittynyt vuosikymmenien kuluessa kokenut opettamisen ja kasvattamisen ammattilainen. Aina voi oppia ja ymmärtää enemmän silti absoluuttista oppimisen pistettä milloinkaan saavuttamatta. Mitä tämä merkitsee luokanopettajuuden kannalta? Sen tiedostamista, että riittämättömyyden kokemuksissa parhaan tekeminen eettisestä lähtökohdasta riittää. Sangen usein liian jyrkistä itselle asetetuista vaatimuksista kannattaa vapautua ja lohdutautua sillä, että vähästä voi tulla paljon (ks. Rauhala 2009, 127). Itselleni tämä on lopulta vapauttava oivallus.

Tiivistän keskeisimmät tutkimustulokset suhteesta opetussuunnitelmaan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta tulkinnallisessa muuttuvan työn todellisuudessa taulukkoon 8.

TAULUKKO 8. Neljän tarinan koonti tutkimuskysymysten valossa

|   |   |
|---|---|
| <p>Mitä merkityksiä annan tarinassani uudistuvalla opetussuunnitelmalle?</p>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Opetussuunnitelma on ollut keskeinen väline opetus- ja kasvatusuudistuksen suunnittelussani ajallisesti jatkuvana eri koulukonteksteissa.</li> <li>– Suhteeni siihen on kiinteytynyt toisen opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen kaupunkikoulussa.</li> <li>– Olen vastannut opetussuunnitelmien uudistuksiin eri koulukonteksteissa urani aikana henkilökohtaisella tavallani.</li> <li>– Olen toteuttanut uudistuvia opetussuunnitelmia paikallisiin, vuorovaikutuksellisiin ja henkilökohtaisiin sekä ajallisiin tulkintoihini kytkeytyen.</li> </ul>   |
| <p>Miten kunkin opetussuunnitelman aikainen yhteiskunnallinen tilanne näkyy tarinassani?</p>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Toimin ratkaisevassa asemassa opetussuunnitelman ja yhteiskunnan koulutuspoliittisten tavoitteiden toteutuksessa.</li> <li>– Olen toiminut muutosmaisemassa, joka ilmenee monisäikeisenä ja kompleksisena prosessina.</li> <li>– Työtodellisuuteni on muuttunut alati haasteellisemmaksi, mihin olen vastannut reflektoiden.</li> <li>– Voin vaikuttaa omalla aktiivisella toiminnallani ja kollektiivisellä yhteistyöllä koulun ja yhteiskunnan kehittämiseen.</li> </ul>   |
| <p>Millaista henkilökohtaista luokanopettajana kehittymistä opetussuunnitelmatarinani ilmentää?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Kasvu on ollut hidas itseni löytämisen ja itsetuntemuksen, itseni ymmärtämisen prosessi.</li> <li>– Olen ollut jatkuvasti toiseksi tuleminen tilassa.</li> <li>– Elämäntilaukseni on ollut pääosin myönteistä, ja siihen on sisällytynyt erityisiä oppimisen käännekohtia.</li> <li>– Opetussuunnitelmalla on ollut välineellinen funktio luokanopettajaksi tuleminen prosessissa.</li> <li>– Luokanopettajaksi tuleminen oppimisprosessissa voin oppia alati enemmän saavuttamatta kuitenkaan oppimisen absoluuttista pistettä.</li> <li>– Olen tietoisesti pyrkinyt tuottamaan autenttisen luokanopettajaksi tuleminen tarinan.</li> </ul> |

Uudistuvilla opetussuunnitelmilla on ollut välineellinen tehtävä luokanopettajaksi tulemisessäni. Luokanopettajaksi tuleminen on tarkoittanut sitä, että en ole ollut valmis vaan jatkuvassa ammatillisen kasvun prosessissa. Olen voinut itse vaikuttaa oppimisen ja muutosten suuntaan ollen jatkuvasti toiseksi tulemisen tilassa (taulukko 8). Autenttisen opetussuunnitelma- ja kasvutarinani tuottamisella olen tavoitellut todentuntuisuutta ja erityistä kerronnallista tietoa, joka ei ole yleistettävää. Olen ollut osa opetussuunnitelmaa (Clandinin & Connelly 2000, 29).

## 8.4 Tulosten arviointi

Tutkimuksen alussa esitin tarkoitukseni kielellistä opetussuunnitelmakokemukseni kertomalla arjen koulutyöstä ajassa edeten kontekstina suomalainen yhteiskunta kouluineen ja ihmissuhteineen. Esitin tavoittelevani uuden tiedon tuottamista. Tutkimuksen kautta olen tuottanut kerronnallista tietoa opetussuunnitelmasuhteesta luokanopettajaksi kehittymisen näkökulmasta. On aika arvioida tutkimustuloksia ja suhteuttaa tulokset aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin.

Opetussuunnitelmasta ja opettajan ammatillisesta kasvusta tehtyjä tutkimuksia on runsaasti. Etenkin luokanopettajan ammatillisesta kasvusta tiedetään tähän mennessä monenlaista (Atjonen 1993, 1996; Beirsto 1996; Bellanca 2009; Blake & Haines 2009; Calderhead 1990; Day 1992; 2012; Elbaz-Luwisch 2007, 2011; Goodson 1992, 2001; Hargreaves 2003; Huberman 1992; Niemi 1996). Sen sijaan tutkimukseni kaltaisia opettajan itsensä kertomia opetuksen suunnitteluun liittyviä tutkimuksia on vähemmän. Opettajan suhteesta opetussuunnitelmaan tiedetään opettajien kertoman tai havainnointien perusteella yleisesti jonkin verran (Atjonen 1993; Clandinin & Connelly 1998; Estola & Syrjälä 2002; Goodson 2001; Gudmundsdottir 1990, 1991; Heinonen, 2005; Holappa 2007; Korkeakoski 1997; Kosunen 1994; Laine 2010; Olson 2000; Pinar ym. 1995; Ropo 2004; Shkedi 2009). Harvemmin sen sijaan on tehty tutkimuksia, joissa opettaja omaelämäkerrallista lähestymistapaa käyttäen tutkii omaa opetussuunnitelmasuhdettaan lähes koko elämänuran ajalta.

Tutkimuksen kulussa ymmärrys opetussuunnitelman merkityksestä ja luokanopettajan suhteesta siihen on lisääntynyt ja muuttunut. Se on enemmän kuin konkreettinen ohjauskirja tai perusta opetus- ja kasvatustyön suunnittelussa. Uran alussa suhde opetussuunnitelmaan rakentuu opettelijan näkökulmasta, jolloin opettelijat rakentaa osaamistaan tulkita ja soveltaa opetussuunnitelmaa jatkuvasti. Tarinassa oppimis- ja osaamiskokemusten myötä opettelijasta kehittyy osaaja suhteessa opetussuunnitelmaan. Osaaja pystyy käyttämään itsenäisesti ja kriittisesti taitoja ja välineitä, joita opettajan ammatissa tarvitaan. Lisäksi on otettava huomioon, että itsenäiseksi opetussuunnitelman tulkitsijaksi ja ymmärtäjäksi voidaan oppia vain toisten kautta. Tämä

tarkoittaa, että myös osaja on oppija suhteessa opetussuunnitelmaan riippumatta kokeneisuudesta.

Suhde opetussuunnitelmaan hahmottuu neljän tarinan kautta. Opetussuunnitelman ymmärtäminen muutostarinoiden kautta on ilmentänyt opetussuunnitelman eri ulottuvuuksia yhden opettajan sekä hiljaisemman että kuuluvamman äänen kautta. Olen puhunut kuuluvimmin yksilöllisen opettajan suhteesta uudistuviin opetussuunnitelmiin (ks. Pinar ym. 1995, 516). Päätöksenteon näkökulmasta usein yksin jätetty opettaja on voinut antaa äänen muillekin opetussuunnitelmasuhdettaan luoneille tai luoville opettajille. Tutkimuksessa luokanopettajan suhde opetussuunnitelmaan rakentuu sille annetuista merkityksistä. Tarinoissa koonnin yhteydessä tutkin eri opetussuunnitelmille antamiani merkityksiä. Tässä yhteydessä kirjasin ja laskin eri merkitykset. Sain tulokseksi kymmeniä eri merkityksiä (ks. liite 7).

Tutkimukseni perusteella luokanopettajan opetus on edennyt enimmäkseen uudistuneiden opetussuunnitelmien pohjalta. Heinonen (2005) käyttää käsitteparia tavoitetietoinen uudistaja kysely- ja haastatteluaiaineistoon perustuvassa tutkimuksessaan tilanteesta, jolloin opettaja etenee opetussuunnitelman pohjalta ja käyttää valikoiden oppikirjoja. Tutkimukseni tulosten perusteella voin pitää itseäni tavoitetietoisenä uudistajana opetuksen suunnittelun näkökulmasta. Opetussuunnitelman uudistuksen oleellinen tehtävä on muuttaa opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, mikä ei ole mahdollista ilman opettajayhteisön ja työn organisaation muutosta (Heinonen 2005).

Tutkimuksessa olen esittänyt käyttäneeni työyhteisöissäni neljää, rakenteiltaan jonkin verran toisistaan poikkeavaa, virallista opetussuunnitelmaa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 (POPS 1994) vastasivat ulkoisilta ja osin sisäisiltä ominaisuuksiltaan sellaista suunnittelun työvälinettä, joita mieluiten käytin työni kehittelyyn. Ne antoivat kokeneemmalle opettajalle toimintatilaa ja -vapautta koulukohtaisessa opetussuunnitelmaprosessissa. Sen sijaan sivumääräisesti massiivisia opetussuunnitelmia oli työläämpi käyttää.

Tutkimuksestani poiketen useimmat suomalaiset opettajat ovat kokeneet Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 (POPS 1994) ohutsisältöisenä antaneen vähemmän tukea opetuksen suunnitteluun, mutta joukossa on myös poikkeuksia (ks. Rokka 2011, 27). Tuolloiset opetussuunnitelman perusteet johtivat kollegiaaliseen opetussuunnitelman prosessointiin, mikä tarkoituksena oli lisätä opettajan sitoutumisastetta opetussuunnitelmaan. Tällaisella yhteistyöllä on yhteys ammatilliseen kasvuun, kuten oman tutkimukseni tavoin on voitu osoittaa eri tutkimuksissa (mm. Bellanca 2009, 55; Goodson 2001, 89; Hargreaves 2003, 28–29; Hodgkinson 2005; Holopainen 2007; Kosunen 2002; Välijärvi 2005, 118).

Omaelämäkerrallisella lähestymistavalla olen tuonut tarinoiden muodossa esiin kerronnallista tietämystä siitä, mitä opettaja kertoo kontekstoituneesta opetussuunnitelmasuhteestaan (ks. Goodson 2001, 89). Opetussuunnitelmasuhde on ollut luonteeltaan muuttuva. Tapaani tulkita opetussuunnitelmaa liittyy ajallisesti jatkuvana yksittäisten oppituntien kirjallinen suunnitteleminen.

nen, mikä tarkoittaa ainutkertaista, kontekstoitunutta tapaa. Tarinan kertomalla olen tuottanut tietoa siitä, miten opetussuunnitelma on jäsentänyt työtä, ja miten itse olen jäsentänyt neljää eri valtakunnallista opetussuunnitelmaa (ks. Dillon 2009). Dillon (2009, 344) toteaa, että opetussuunnitelmassa on vastaukset kysymyksiin: Mitkä tiedot, taidot ja arvot ovat tärkeimpiä omaksua? Miksi juuri ne asiat ovat tärkeimpiä? Miten oppijoiden tulisi omaksua ne? Muun muassa näihin kysymyksiin on perustunut myös suunnittelutyöni. Suunnittelussa tulee näkyviin opetussuunnitelman kompromissi Lehrplan-ajattelun ja curriculum-suuntauksen kesken eli tasapainoilu oppiaineiden painottamisen sekä toisaalta oppimisen ja kokonaiskehitykseen keskittymisen välillä (Vitikka ym. 2012, 89–90; Hultén 2013, 808).

Omaa tapaan suunnitella ei voi yleistää niin, että toiset opettajat toimisivat opettajaurallaan samalla tavalla, sillä yksilölliset erot tulkita ja toteuttaa opetussuunnitelmaa tulevat muun muassa erilaisista kontekstista ja opettajasta itsestään. Esimerkiksi Kosunen (1994, 210–212) väittää, omasta suunnittelutavastani poiketen, että päinvastoin kuin aloittelevat kokeneet opettajat eivät suunnittele yksittäisiä oppitunteja tavallani kirjallisesti vaan suunnittelevat pidemmän aikavälin mittaisia jaksoja. Kosunen (1994, 209) päätelee, että opettajat eivät ajattele opetussuunnitelman tavoitteita lyhyen aikavälin suunnittelussa. Sen sijaan opettajat hyödyntävät käytännön suunnittelutyösään aiempia kokemuksiaan ja oppilaantuntemustaan ja tarkistavat opetussuunnitelmasta käsiteltävät pitkän aikavälin tavoitteet.

Toisaalta huolelliseen etukäteissuunnitteluun voidaan suhtautua myös kriittisesti (Atjonen 1996; Koort 1975, 170). Joustava suunnittelu ja huolellisesti etukäteen suunnitteleminen eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia (Atjonen 1996, 39). Tilannetta voidaan lähestyä avoimen ja suljetun pedagogiikan avulla, josta avoin pedagogiikka muodostuu tilanteen mukaisen toiminnan pohjalle etukäteen laaditun suunnitelman lisäksi (Vitikka 2009). Avoin pedagogiikka ei ole sidottu mihinkään tiettyyn ympäristöön tai olosuhteisiin. Näiden kahden pedagogiikan ero ilmenee siinä, miten paljon toiminnassa edetään tilanteen mukaisesti ja miten paljon työskentely pohjautuu etukäteen laadittuun suunnitelmaan. Näiden yhdistely eri tilanteissa tarjoaa uusia mahdollisuuksia ja resursseja sekä opettamiseen että oppimiseen. (Vitikka 2009, 134.)

Opettaja didaktisena päätöksentekijänä edellyttää päättämistä varten riittävästi aikaa ja vaihtoehtoja. Kuitenkin vuorovaikutuksen ristipaineiden vuoksi opettajan tietoiset ratkaisut eivät ole aina mahdollisia. Jotta opetustilannepäätöksille säästyisi aikaa ja tilaa ajattelussa, opettaja tarvitsee myös rutiineja. (Atjonen 1996, 41, 49.) Atjonen (1996, 43) toteaa, että yleisesti opettajat ovat suunnittelussa ja opetustilanteissa vaihtoehdottomia ja haluttomia muuttamaan kerran omaksuttua strategiaansa. Vaihtoehtoisuus ja muuttaminen ovat kuitenkin ominaisia piirteitä pedagogisesti taitavalle opettajalle. Didaktisesti valpas ajattelija ja toimija suhteuttaa taitavasti yksittäistapahtumia opetustilanteen kehikseen ja luo kokonaiskäsityksen. Opettajalta edellytetään tuol-

loin selkeää skeemaa opetustilanteen faktojen, käsitteiden ja yleistyksien sitomiseksi toisiinsa järkevien päätösten mahdollistamiseksi. (Atjonen 1996, 49.)

Tutkimuksessa suunnitteluni on ollut ajallisesti jatkuvana systemaattista ja tärkeä osa omaa toimintaani. Suunnittelun kautta olen pystynyt ottamaan huomioon virallisten opetussuunnitelmien tavoitteet. Suunnittelulla olen valmistautunut etukäteen opettamiseen ja sen haasteisiin. Suunnittelu on täyttänyt myös henkilökohtaiset tarpeeni lisäten varmuutta ja turvallisuuden tunnetta koulutyön sujumisesta. Se on täyttänyt ammatilliset tarpeeni kehittyä opettajana (vrt. Day 1999, 2012; Niemi 1993, 53; Sääntti 2008, 7–8). Turvallisuuden ja järjestyksen korostuksissa en ole näyttäytynyt tutkimuksessa erityisemmin riskien ottajana (vrt. Bellanca 2009, 14; Leithwood ym. 1996, 117). Kuitenkin työni todellisuudessa olen kehittynyt ongelmien ratkaisijana eri konteksteissa (ks. Bereiter & Scardamalia 1993, 81–82). Toisaalta Bereiter ja Scardamalia (1993, 21) kritikoivat yksilöllistä asiantuntijuutta liian kapea-alaisena tulkintana asiantuntijuuteen. He painottavat kokonaisen ryhmän toimintaa yhteisenä asiantuntijuutena.

Kriittisesti ajatellen opetustilanteet sisältävät opetussuunnitelmien toteuttamisen lisäksi myös muita toimintoja, enemmän tilanteesta viriäviä asioita. Etukäteen valmistamani tuntuun suunnitelmat ovat olleet osana todellisessa opetustilanteessa, mutta niissä ilmenevä ajatteluni ja toimintani todellisessa opetustilanteessa on tulkinnallista. Tässä tulee esille piilo-opetussuunnitelman osuus<sup>25</sup>. Kriittisesti refleктоimalla olen voinut tarkistaa ja korjata opetuksen suuntaa, mutta huolellisesta valmistautumisesta huolimatta opetuksessa toteutunut todellisuus on mahdollistanut suunnitellun ja toteutuneen opetussuunnitelman välisen ristiriidan (ks. Vitikka 2009, 51).

Opettamistyöni todellisuus on sidottu kiinteästi sosiaaliseen ja kulttuuriin kontekstiin (ks. Clandinin & Connelly 2000). Tässä kontekstissa erityisesti viime aikoina ovat korostuneet sosiaaliset näkökulmat. Sosiaalisuuden korostuksissa itsen reflektiivinen projekti näyttää sopivan heikosti opettajaan, joka keskittyy ensisijaisesti toisten hyvinvointiin (Elbaz-Luwisch 2011, 17). Lisäksi koulun tarpeisiin ja opettajana omiin tarpeisiin nojaava uudistuminen on usein ristiriidassa ulkoapäin tulevien uudistamisvaateiden kanssa. Tämän päivän työhaasteissa opettajalta kuitenkin edellytetään vahvuutta ja persoonallisuutta, joihin haasteisiin puolestaan refleksiivisyys vastaa. Uudistamisvaa-timusten kierteessä keskityn olennaisuuteen, sillä kasvu tapahtuu hitaasti. Tämä tarkoittaa oppilaista huolehtimista ja heidän kannustamistaan helpolla päästämisen tai sormien läpi katsomisen sijaan (Niemi 1996, 235, ks. Antikainen 2011, 146).

---

25 Vitikka (2009) erottaa piilo-opetussuunnitelman yhteydessä opettajan arjesta kaksi suunnitelmaa. Toinen perustuu viralliseen opetussuunnitelmaan sisältäen koulun ”akateemisen toiminnan”. Toinen perustuu ei-kirjoitettuun suunnitelmaan, joka on lähempänä toteutunutta opetussuunnitelmaa ja sen myötä piilo-opetussuunnitelmaa. Se sisältää Vitikan (2011, 51) mukaan opetuksen organisoinnin, vuorovaikutustilanteet, sosiaaliset ja auktoriteettisuhteet.

Opetussuunnitelmien uudistuksissa opettaja on keskiössä. Yhä nykyäänkin käsitellessä uudistuksia opettajan näkökulmasta voidaan suhtautua kuitenkin epäilevästi reduktionistisiin lähestymistapoihin (vrt. Sahlberg 1998, 16). Sahlberg (1998) olettaa koulun olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden systeemien kanssa, siksi opetuksen muuttumista on hyödyllisempää pyrkiä ymmärtämään kokonaisuuksista käsin esimerkiksi koulukulttuurin avulla. Eri koulujen välillä on opetussuunnitelman tulkinnallisia eroja (Hultén 2013, 806). Usein edelleenkin opettaja, joka huolehtii uudistuksesta, jätetään yksin (esim. Estola & Syrjälä 2002, 185; Priestley 2011, 2; Vähäsantanen 2013, 110). Kysymys on siitä, otetaanko opettaja vakavasti (Estola & Syrjälä 2002, 193). Opetussuunnitelman uudistuksia tulisi lähestyä moraalisisista tavoitteista, aina liittyneinä opettajan henkilökohtaisiin ja ammatillisiin arvoihin (Estola & Syrjälä 2002, 193).

Kysymys kerronnallisen tutkimuksen merkityksestä on oikeutettu. Menneiden kokemusten reflektoinnin lisäksi nykyisiä käytäntöjä ja ongelmia tulee pohtia tarkkaan erityisesti tulevaisuuden näkökulmasta (Niemi ym. 2013, 57–58; Niemi 1996, 253). Sovellan vanhaa tunnuslausetta, jossa tulevaisuuden tulkittamisen sanotaan olevan vaikeaa, ellei tunne menneisyyttään. Kouluinstituution edustaja ei voi eristäytyä, vaan tulevaisuudessa on entistä tärkeämpää osallistua paikallisiin sekä globaaliin resurssien ja tietämyksen jakamiseen (Arnold & Kompf 2011, 162; Priestley 2011, 2). Priestley (2011, 20) painottaa tarkoituksellista sitoutumista innovaation myötä onnistuvissa uudistuksissa.

Mitä uutta on ollut mahdollista tuottaa opettajan opetussuunnitelmasuhteesta oman tarinan kertomisella? Tulkinnallisessa tutkimuksessani olen omakohtaisen suunnitteluaineiston kautta pyrkinyt ymmärtämään virallisen opetussuunnitelman merkityksen luokanopettajalle. Omaelämäkerrallinen lähestymistapa antaa uutta tietoa siitä, miten valtakunnallinen opetussuunnitelma on jäsentynyt toinen toisensa perään luokanopettajan työssä suomalaisessa peruskoulussa lähes koko elämänuran ajan. Yhden luokanopettajan tarinan kautta olen voinut valottaa kunkin opetussuunnitelman aikakauden yhteiskunnallista tilaa, mistä kollegiaalisella tasolla on ollut yhteisiä ja samantapaisia kokemuksia.

Omaelämäkerrallisen lähestymistavan avulla olen voinut ymmärtää luokanopettajan suhdetta uudistuneisiin opetussuunnitelmiin ja kehittymistä tuossa suhteessa. Tarkoitukseni ei ole ollut tuottaa uutta mallikertomusta siitä, miten luokanopettaja toteuttaa ihanteellisella tavalla virallista opetussuunnitelmaa. Sen sijaan olen pyrkinyt tuottamaan mahdollisimman aidon opetussuunnitelmatarinan. Väitän, että kerronnallisen tutkimuksen kautta ymmärrys luokanopettajan suhteen kehittymisestä uudistuvaan opetussuunnitelmaan on muuttunut ja lisääntynyt itseä tutkimalla. Yhden henkilön tarinalla olen voinut tuoda esiin jotakin merkittävää ja oleellista suhteesta opetussuunnitelmaan, josta muilla opettajilla on joitakin samantapaisia, joitakin erilaisia kokemuksia. Vaikka tarinani tuloksia ei formaalitulosten tapaan voi yleistää, on tutkimuksellani arvoa opettajan äänen kuulumisessa mahdollistaen uuden näkökulman jo olemassa olevaan tietoon.

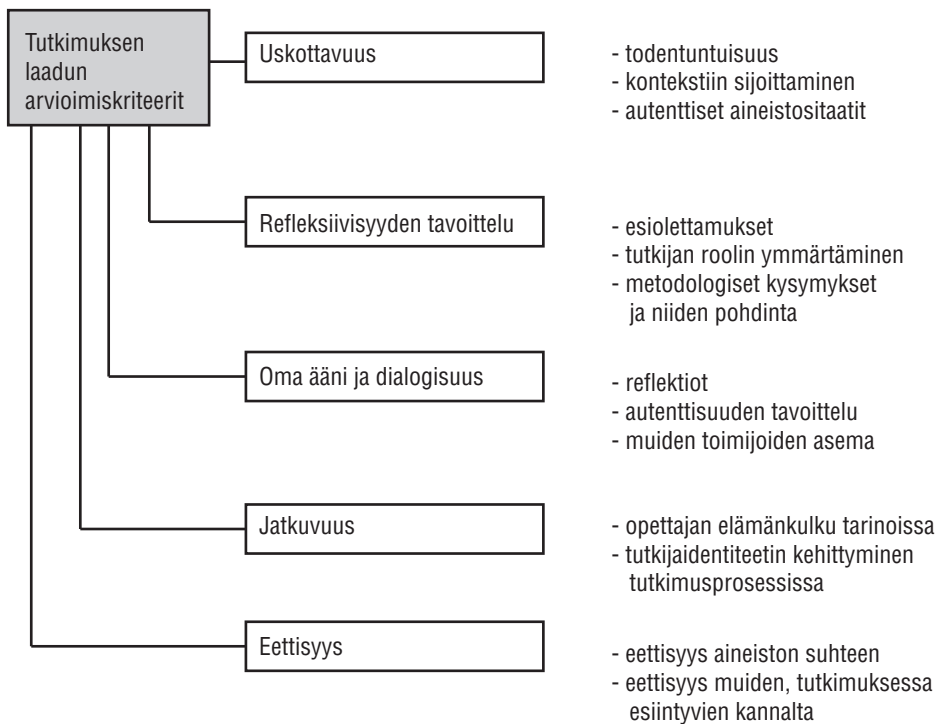
## 9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

### 9.1 Tutkimuksen laadun kriittinen arviointi

Tämän tutkimusraportin valmistuessa tiedon rakentaminen jatkuu paitsi lukijan toiminnassa myös oman ajatteluni kehittyessä eteenpäin. On aika arvioida koko tutkimusprosessia: olenko kyennyt ajattelemaan kriittisesti niin, että väitteeni ovat olleet perustellusti hyväksyttävät. Jotta lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta, on tärkeää esittää tarkastelua varten valitsemani metodologisen lähestymistavan vahvuudet ja heikkoudet. Tutkimuksen luotettavuus laadullisen tutkimustradition valossa koskee ensisijaisesti tutkijan toteuttamaa tutkimusprosessia, tutkijaa itseään ja itse tutkimusraporttia (ks. Clandinin & Connelly 2000, 184–185; Guba & Lincoln 1989, 223–225; Johnson 2011, 154; Kiviniemi 2007, 83).

Jokainen laadullisen tutkimuksen tutkimustyyppi edustaa erilaisia luotettavuuden kriteereitä. Siksi luotettavuuden tarkastelussa huomioidaan oman tutkimuksen lähestymistapa (ks. Lincoln & Guba 1985; Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136). Kerronnallisen ja omaelämäkerrallisen tutkimuksen arvioinnissa ei nojauduta perinteisiin luotettavuuden (reliability) ja pätevyyden (validity) käsitteisiin, vaan luotettavuuden arvioinnissa jokainen tutkija voi tehdä itse parhaiten työhönsä soveltuvat tutkimuskohtaiset kriteerien määrittäykset (Clandinin & Connelly 1994; Clandinin & Connelly 2000). Tästä syystä tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta (plausibility) siten, että arviointiprosessin kohde eli tutkimukseni täyttää esittelemäni luotettavuuden painotuksissa seuraavat kriteerit: *Uskottavuus, refleksiivisyyden tavoittelu, oma ääni ja dialogisuus, jatkuvuus (temporaalisuus) sekä eettisyys* (kuvio 12).





KUVIO 12. Laadun arviointikriteerit esimerkkeineen tutkimuksessani

Tutkimusprosessissa tuotin tieteellistä tietoa. Tiedon tuottamisen yhteydessä tieteellisissä tutkimuksissa tavoitellaan totuutta. Heikkinen ym. (2005, 342) esittävät konstruktivismiin uskomusjärjestelmänä, jossa keskeisinä näkökulmina ovat metodologiset, epistemologiset ja ontologiset kysymykset (kuviokuva 12). Näkökulmien peruskysymyksinä ovat, mitä keinoja meillä on käytettävissä tiedon saamiseksi, millainen on todellisuuden ja tietäjän suhde sekä mitä on todellisuus. Taustaolettamusteni yhteydessä (ks. 1.2) olen esittänyt, miten kerronnallinen tutkimukseni vastaa juuri konstruktivistista käsitystä todellisuuden luonteesta, jolloin totuus ymmärretään suhteellisena ja siitä voidaan luoda monia mahdollisia tulkintoja kielen ja kommunikaation kautta (ks. Heikkinen ym. 2005, 342). Tutkijana olen osa tutkimaani todellisuutta. Nämä asiat ilmenevät omien tarinoiden tuottamisessa ja ilmiölle antamani merkitysten ymmärtämisenä. Tiedon tuottamisen osalta voidaan kerronnallista tietoa kritikoida monista eri syistä, mutta kuten Bruner (1986, 1991) päätelee, kerronnallisella tiedolla on paikkansa siinä missä paradigmaattisellakin tiedolla.

Kerronnallisen tiedon keskeisenä uskottavuuskriteerinä (credibility) on todentuntuisuus (verisimilitude), jota edistää tarinoiden sijoittaminen ajallisesti jatkuvana paikalliseen ja historialliseen kontekstiin (Clandinin & Connelly 2000, 184–185). Historiallista jatkuvuutta toteutin kytkemällä mikrotason tarinat makrotason yleisiin ilmiöihin ja kehitykseen (ks. Heikkinen, Huttu-

nen & Syrjälä 2007). Tällöin tarinoissa paikalliset ja historialliset kontekstit on otettava uudelleen tuotettuina, tulkinnallisina, eikä olemassa olevina faktoina (Clandinin & Murphy 2009, 598–599; Heikkinen 2001, 128; Josselson 2007a, 9). Tarinoissa tulkituin kutakin työpaikkaani osana opettajan koulutuksen todellisuutta ja yhteiskunnallista muutosmaisemaa. Kerronnallisen tiedon tuottamisessa minun täytyi pitää huolta tarinan kontekstualisoinnista selkein tulkintasäännöin. Tarinan maailma avautuu uskottavana, kun lukija voi eläytyä tarinan henkilön asemaan ja maailmaan. Lukijan vastuulle jääkin, miten hän kokee tutkimukseni lisäävän hänen tietoaan tutkimastani aiheesta ja ymmärrystään tutkimastani todellisuudesta. Tarinalla voi olla myös voimaannuttava, havahduttava, merkitys tutkittavalle. Koin havahduttavuuden toteutuneen tutkimusprosessissa. Parhaimmillaan tarina voi muuttaa tutkijan lisäksi myös lukijan maailmaa (Heikkinen ym. 2007).

Syvemmän arviointiani uskottavuuden (credibility) näkökulmasta. Arviointikriteerinä uskottavuus liittyy oleellisesti tähän tutkimukseen. Se on verrattavissa perinteisten tutkimusten sisäisen validiteetin vaatimukseen eli Lincolnin ja Guban (1985, 298–300) kehittämään vastaavuuden käsitteeseen. Kuten jo esioletuksessani esitin, olen sitoutunut tutkimuksessani relativistiseen käsitykseen todellisuudesta ja mahdollisuuteen saada todellisuutta koskevaa tietoa. Tutkija tuottaa todellisuuden tarinoiden välityksellä (Heikkinen 2001, 126). Olen rakentanut neljän tarinan totuudet tästä näkökulmasta. Tutkimuksen luotettavuuden kriteeriksi tulee tällöin se, miten hyvin olen pystynyt argumentoimaan lukijalle rakentamani rekonstruktiot eli tulkintani vastaavuuden todellisuuteen ja miten vastaavuus on todennettavissa (ks. Josselson 2007a; Lincoln & Guba 1985). Uskottavuutta lisäävät muun muassa autenttiset tekstikatkelmat.

Eryyisesti narratiivisissa tutkimuksissa käytetään autenttisia aineistosihteitä, originaalia tutkimusaineistoa, tulkinnan uskottavuuden lisäämiseksi. Tutkimuksessani jokainen tarina alkoi autenttisten, skannattujen tuntisuunnitelmien analyysillä ja tulkinnalla. Autenttisia tekstiotteita olen käyttänyt ajallisesti jatkuvana läpi tulososan. Kontekstoituneet ja autenttiset tekstiotteet ovat kehittyvän opettajan ilmauksia arjen työssään, mutta tieteellisessä raportissa ne eivät ole sellaisia arkipuheita tai laadukkuuden esteitä, joista muun muassa Moilanen ja Räihä (2007, 64–65) varoittavat. Tutkimuksessani otteet paitsi elävöittävät myös tarjoavat lukijalle välineen arvioida aineiston ja tuotetun tulkinnan onnistuneisuutta. Kritiikki voi kohdistua aineistositaattien valinnassa niiden liian suureen tai pieneen määrään ja toisaalta siihen, millä perusteella tutkija on valinnut tekstissä esiintyvät lainaukset (Jokinen 2008, 246). Omaelämäkerrallisessa lähestymistavassani pyrin ratkaisemaan valinnat harkinnanvaraisesti ja perustellen kerronnallisen analyysi- ja tulkintatapani mukaan. Otin huomioon kertomuksen juonellisuuden ja koherenssin (ks. Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998, 173). Näin toimimalla pyrin lisäämään varmuutta, että tulkinta kattaa koko monipuolisen aineiston (Jokinen 2008, 246).

Tutkimuksessani toteutui refleksiivisyyden periaate, kun pyrin tiedostamaan tutkijan roolini (ks. Heikkinen ym. 2007). Totuuden tavoittelemisen oli minulle tärkeää tieteellisessä tutkimusprosessissa. Tästä johtuen kirjasin ennako-oletukseni, joita muokkasinkin useita kertoja. Pyrin perustelemaan huolellisesti ja totuudenmukaisesti, mitä voin väittää omakohtaisen tutkimusaineiston perusteella tutkimusilmiöstä ja -aiheesta ennen tulkintaa. Selvitin etukäteen, miten tulen analysoimaan ja tulkitsemaan aineistoani. Näin lukijan on mahdollista arvioida tutkimusprosessiani ja sen etenemistä.

Pitkältä aikajaksolta oleva omaelämäkerrallinen lähestymistapa aiheutti erityisiä haasteita kerronnallisen tekstin kirjoittamiselle pitkään kestäneessä tutkimusprosessissa, jossa metodologia varmistui ja tarkentui vähitellen. Tutkimusraportin tulosten autenttisuuden ja koherenssin huomioonottaminen kehittyivät niin ikään vähitellen. (Ks. Clandinin & Connelly 2000, 184–185; vrt. Johnson 2011, 154.) Tutkimuksen alkuvaiheessa omaelämäkerrallisen lähestymistavan haltuun ottaminen tuotti itselleni vaikeuksia. Tuntui vaikealta unohtaa formaalitieteen objektiivisuus, jonka tuloksena olisi ollut valmis malli todellisuuden näkemiseen. Seurauksena olisi ollut yhteyden menettäminen sisäiseen maailmaani ja vieraantuminen autenttisesta kokemuksesta (ks. Riessman 2008, 2).

Tutkimusprosessin alkuvaiheissa minulle oli metodologissa valinnoissa selvä ainoastaan omaelämäkerrallinen lähestymistapa, joka siis avautui minulle vasta vähitellen tutkimusta prosessoidessani. Perehdyin raportoinnin alkuvuosina muun muassa Husserlin fenomenologiseen ajatteluun, mutta kielen ollessa tulkintaa edellyttävän ymmärtämisen väline päädyin hermeneuttisuuteen. Voidaan kriittisesti kysyä, olivatko metodologiset valintani relevantit tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Valintoihini vaikutti ratkaisevasti valmiina ollut omakohtainen tutkimusaineisto, jonka perusteella omaelämäkerrallinen lähestymistapa muiden menetelmäkokeilujen jälkeen rajautui luontevimmaksi menetelmäksi tulkinnallisen kokemuksen kielellistämiseksi (ks. Clandinin & Connelly 2000, 18; Josselson 2007a). Kertomuksen kautta tulkitsin itseäni, sillä itseymmärrys on tulkintaa. Kertomisen tuloksena oli kerronnallinen identiteetti, jonka mahdollisuutena puolestaan oli muuttuva itseys.

Tutkimuksen kulussa lukemani metodikirjallisuus ja teoreettinen kirjallisuus viitoittivat sitä linjaa, miten tässä tutkimuksessa etenin. Kuten metodologisia ratkaisuja tehdessäni jouduin hylkäämään toisia, valitsin myös tähän tutkimukseen mahdollisimman hyvin soveltuvat teoriat. Esimerkiksi ammatillisen kasvun teoreettisissa ratkaisuissani pohdin pitkään vaihemallien ja prosessimallien välisiä ratkaisuja. Vertailin eri teoriakirjallisuudessa esitettyjä perusteluita. Päädyin Picklen (1985) alkuperäisesti esittämään prosessinäkemykseen, jota vaihemalleissa esitetyt käsitteet täydensivät. Kriittisesti arvioiden en nähnyt opettajan kehittymisen etenemistäni selkeinä, perättäisinä ja ennustettavina vaiheina. Teorian paikkaa kerronnallisessa tutkimuksessani hakien tein rajakäyntiä formaaliteorian kanssa (ks. Clandinin & Connelly 2000, 40–42; Lieblich ym. 1998, 173).

Aloittaessani valmiina ollut laaja aineisto oli tutkimustani helpottava seikka. Riittävällä ja kontekstoituneella tutkimusaineistolla on vältettävissä kritiikki, joka on kohdistunut erityisesti kerronnallisissa tutkimuksissa käytettyihin pieniin aineistoihin (vrt. Hargreaves 1996, 12–13) ja löyhään kontekstiin sitomiseen (esim. Goodson 1992, 2001). Omakohtaisen ja tässä tapauksessa rikkaan aineiston käyttämiseen tieteellisessä tutkimuksessa voidaan kohdistaa kuitenkin kriittinen kysymys siitä, miten relevantti se on tutkimustehtävän ja tulkinnan kannalta (Jokinen 2008, 245). Osoitin tutkimuksessani, että tämänlaatuinen aineisto soveltui autobiografisen opetussuunnitelmasuhteen ja ammatillisen kasvun tulkitsemiseen (ks. Liebllich ym. 1998, 170–173). Kuitenkin rikas, monipuolinen aineisto kriittisesti arvioiden olisi mahdollistanut myös toisenlaiset tulkinnat. Lukija voi päätellä analyysin ja tulkintojen onnistumisesta.

Laaja aineisto olisi mahdollistanut muitakin tulkitsemisnäkökulmia, mutta tarkastelin aineistoa tutkimustehtäväni rajallisesta näkökulmasta. Tiedostin valtani moniin tulkintamahdollisuuksiin. Tutkimuksen tarinoissa en voinut raportoida seikkaperäisesti kaikkia osatulkintoja ja tähän liittyvinä menettelytapoja kerronnallisen tutkimuksen juonellisuuden ja koherenssin vaatimukset sekä henkilösuojelliset asiat huomioiden (ks. Josselson 2007a; Johnson 2011, 156). Lisäksi omaelämäkerrallisena tutkijana minun tuli pitää mielessä, että jälkikäteen kerrottuna syntynyt tieto itseäni koskevista ilmaisuista ei voi olla vastaavuussuhteessa alkuperän kanssa. Näitä asioita pohdin jokaista tarinaa prosessoidessani ja etenkin viimeisimmän tarinan yhteydessä, jolla on kosketusta tämänhetkiseen työpaikkakontekstiini ja sen sosiaaliseen yhteyteen.

Kerronnallista tutkimusta on verrattu palapeliin (Clandinin & Connelly 2000; Johnson 2011; Josselson 2007a). Pala palalta kooten tulkinnassa pyrin antamaan kattavan kuvan koko tutkimusaineistosta, jolloin runsaan aineiston ollessa kysymyksessä kritiikki voidaan kohdistaa liian laveaan asioiden käsittelyyn. Tutkimusprosessissa kirjoitin tarinoita uudelleen ja uudelleen. Sitä mukaa, kun ymmärrykseni muuttui, poistin aikaisemman ymmärrykseni kautta syntyneet tekstit. Pyrin yksityiskohtaiseen, tiiviiseen kuvaukseen, joka sekään ei sisällä kaikkea. Näin tarinani sisältävät olennaiset asiat suhteestani opetussuunnitelmaan ja ammatillisesta kasvustani. Tutkimuksessani neljän eri virallisen opetussuunnitelman aikajaksot ja ammatillisen kasvun prosessi pitkällä aikajänteellä itseni ja tämän kontekstin välille syntyneenä dialektiikkana oli vaativa kirjoittamisen prosessi. Opin ymmärtämään kielen merkitys-tä tämän tutkimuksen kannalta.

Kerronnallisen tutkimuksen vahvuutena on paikallinen, henkilökohtainen ja subjektiivinen tieto (Heikkinen 2001, 130), jolloin vertailuongelma muihin tutkimuksiin tai konteksteihin voidaan ratkaista Josselsonin (2007a) ehdottamalla keskustelun mallilla. Tutkimukseni kielellinen konteksti sijoitui tulkinnalliseen suomalaiseen yhteiskuntaan ja sen peruskouluun. Tutkimustulosten yleistettävyyttä (Lincoln & Guba 1985, 316) voidaan tästä johtuen kyseenalaistaa aikaan ja paikkaan rajoittuvana tulkintana ja pohtia siirrettä-

vyyttä (transferability). Siirrettävyyden kannalta kuitenkin on otettava huomioon sovellettaessa, että ympäristöt ihmissuhteineen ovat aina ainutkertaisia. Omaelämäkerrallisessa tutkimuksessani tutkimustulosten siirrettävyys korvautuu sovellettavuudella, jolloin todentuntuisuuden pohjalta lukijalle avautuu mahdollisuus peilata tuloksia omiin kokemuksiinsa (ks. Lincoln & Guba 1985, 296–297). Olen pyrkinyt riittävän tiheään kuvaukseen, jolloin lukijalle mahdollistuisi tilaisuus sovellettavuuteen.

Omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa korostuu reflektiivisen otteen merkitys (Josselson 2007a). Tutkijan tulee jatkuvasti tarkkailla itseään ja omia reaktioitaan, jotka vaikuttavat tulkintaan ja tulosten raportointiin (vrt. Creswell 2007, 21). Tätä suositusta toteutin kriittisellä ja kehittyvällä refleksiivisellä asenteellani, tiiviissä raportoinnissa en aina välttämättä näkyvästi. Tutkija pyrkii selkeyttämään mahdollisuutensa, sitoumuksensa sekä oman asemansa tutkimuksen sosiaalisessa kontekstissa, jolloin kertominen on puheenvuoron ottamista ja kertomisen oikeuksien saamista kertojapositioneissa (ks. Johnson 2011, 156). Kertojaposition lisäksi tein rajankäyntiä keskustelemalla formaaliteorian kanssa.

Tarinoita prosessoidessani olen jakanut Riessmanin (2008, 2) huolen omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa kerronnan mahdollisuudesta riistää autenttisuus ja tuottaa kavennettu mallikertomus. Tämän vuoksi olen kiinnittänyt tietoisesti huomiota tarinoitteni päähenkilön toiminnan kontekstiin tarinallisen kolmiulotteisuuden metaforassa. Olen tietoisesti pyrkinyt välttämään mallikertomusten vaikutusta. Tarinoiden opettajan toiminnassani on tuttuja, kaikille opettajille yhteisiä toimintapiirteitä. Toimintani poikkeaa muiden toimintoista sen tapahtuessa vain itselleni ainutkertaisesti kuuluneissa ja vain omaan elämänkulkuuni liittyneissä vuorovaikutuksissa ja konteksteissa.

Suorat aineistositaatit vaikuttivat myös oman autenttisuuteni löytämiseen omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa, jossa oli välttämätöntä käydä jatkuvaa vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa. Omaelämäkerrallisen tutkijan on jatkuvasti tehtävä selväksi, kenen ääni on aktiivinen. Tällöin sain apua dialogista tutkimusaineiston kanssa Clandininin ja Connelyyn (2000) tapaan. Tästä dialogista löysin enemmän autenttisuuttani ja henkilökohtaisuuttani (ks. Riessman 2008, 2; Josselson 2007a). Tarinoissa tarkkailin omaa merkityksenantoani, millä vahvistin opettajan ääneni autenttisemman kuulumistavan (ks. Heikkinen 2001, 130). Oppiessani enemmän kerronnallisesta tutkimuksesta ja omaelämäkerrallisesta lähestymistavasta myös reflektion merkitys avautui uudella tavalla.

Omaelämäkerrallisessa tutkimuksessani kuului sekä tutkijan että opettajan ääni. Kirjoitin tutkimustarinani paitsi lukijalle myös opettajalle. Tutkivan opettajan positiossa minun oli otettava huomioon, että ääneni tutkijana olisi tasapainossa opettajan äänen kanssa (ks. Syrjälä ym. 2006, 198). Tutkimusprosessissa motiivi välittää elämäkertani kautta opettajan työstä sellaista, mitä muu tutkimus ei tavoita, vahvistui. Ymmärrän tutkimuksen jälkeen syvemmin itseäni virallisen opetussuunnitelman tulkitsijana samalla muistaen ammattitietoisuuden rajallisuuden. Opettajatieto on syvästi henkilökohtaista,

joten yksityisen ja julkisen välisen kuilun reflektointi oli olennaista (Elbaz-Luwisch 2005, 29).

Tutkimuksen alussa oletin tutkimusaineistoon pohjautuen voivani tarkastella, miten olen hyödyntänyt opetussuunnitelmatietouttani ja miten toimintani on vastannut tulkitsemaani opetussuunnitelmissa esitettyä todellisuutta. Tutkimusprosessin alkuvaiheissa havaitsin autenttisen oman tarinani sijasta kertovani tarinaa, jossa pyrin osoittamaan toimintani todellisuuden ja opetussuunnitelman todellisuuden kohtaamista, siis eräänlaista mallikertomusta. Tiedostettuani tämän kirjoitin tarinan uudelleen useaan kertaan. Kerroin tarinoissa, miten lähestyin yhä uudelleen opetussuunnitelmissa esitettyä tulkinnallista todellisuutta.

Dialogisuuden periaatteita seuraten osoitin toimintani suhteessa opetussuunnitelmaan ja ammatillisen kasvun prosessoituneen sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin kytkeytyneenä dialogisesti ihmisten kanssa osana sosiaalista todellisuutta paikallisesti ja ajallisesti jatkuvana (vrt. Heikkinen ym. 2007; Johnson 2011, 157). Päätymättömän kehitysprosessi, jatkuva toiseksi tuleminen tila, edellyttää dialektista ajattelua. Paitsi opettajan ammatillista oppimista tutkimukseni on opettanut myös tutkijana oppimista. Dialektiikan periaatetta toteutin vuorovaikutuksessa tutkijakollegoihin, jotka kommentoivat käsikirjoitusversioitani opettajuuden ja tutkijan näkökulmasta sekä kirjallisesti että suullisesti tutkimusprosessin eri vaiheissa.

Tehtävä on ollut vaativa prosessimaisuuden, temporaalisuuden ja monikerroksisuuden vuoksi. Tästä syystä tutkijatapaamiset ja yhteydenpidot ovat olleet raportin etenemisen kannalta merkittäviä. Olen antanut muiden luettavaksi tarinan tekstejä useita kertoja. Keskusteluissa minulle on avautunut uusia näkökulmia omaelämäkerrallisuuteen, oman tarinan kertomiseen. Olen esitellyt tekstejä myös tutkijayhteisössäni. Sitten taas olen jatkanut uuden itseymmärryksen myötä eteenpäin.

Pitkäkestoinen tutkimusprosessi on mahdollistanut perehtymisen tutkimusilmiöön ja paneutumisen yli kolmelta vuosikymmeneltä peräisin olleeseen tutkimusaineistoon. Uudella tavalla tietämisen ja ymmärtämisen tavoittelussani neljän tarinan koonneissa ja tulosten tulkinnassa moni asia avautui. Pitkän uran tarkastelussa kuitenkin moni asia jäi avautumatta, esimerkiksi kaikki koulutoiminta eri vivahteineen ei tule esille tulosten pelkistämässä. Avautumatta jääneet asiat saattavat selkeytyä itselleni myöhemmin varsinaisen tutkimusprosessin ulkopuolella. Tutkimusprosessissa oppimisestani huolimatta en ole voinut osoittaa mielestäni riittävästi kerronnallisen tutkijaidentiteetin kehittymistä keskittyessäni luokanopettajana kehittymiseen.

Viimeisenä arvioin eettisten kysymysten käsittelyäni. Tutkimuksen eettisyyden takaamiseen ei ole olemassa tarkkoja noudatettavia ohjeita, vaan pikemminkin on kysymys tutkijan eettisestä asennoitumisesta (Josselson 2007b). Tutkimusprosessissa tietoisuuteni eettisistä kysymyksistä tarkentui, miten suojella ja kunnioittaa niitä henkilöitä, jotka punoutuivat tarinoini välttämättä itseni lisäksi. Koko elämäni tulkinnan sijaan rajasin elämäkertani opettajavuosiin, joiden aikana olin muodostanut suhteeni muuttuviin ope-

tussuunnitelmiin ja toteuttanut niitä luokanopettajana. Samalta ajalta olevan laajan tutkimusaineiston käsittely oli vaativaa myös eettisestä näkökulmasta. Omakohtaisen ja alun perin eettisiin opettajan työn päämääriin tarkoitettun aineiston tullessa tutkimusaineistoksi jouduin pohtimaan, mitä eettisiä seuraamuksia siitä oli. Haastavuutena oli muun muassa arkaluonteisten ja henkilösuojelullisten asioiden käsittely. Näissä asioissa refleksiivisyyttä tavoitellesani toimin erittäin kriittisesti, kuten tieteellisessä tutkimuksessa tulee toimia.

Esitellessäni tutkimusaineistoni raportoinnin alkuvaiheessa kerroin säilyttäneeni aineiston muistoarvoa ajatellen. Tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollinen ilman taltioitua aineistoa. Ongelmaa aineiston säilyttämisessä ei ole, mikäli aineisto on tutkijan kontrollissa (Josselson 2007b, 542–543). Henkilökohtainen aineisto on ollut ainoastaan omassa käytössäni ja omassa kontrollissani lukittujen ovien takana. Tutkimusaineistooni viitaten ymmärrän opettajan yksityisalueeksi mielletyn luokkahuoneen tällä hetkellä toisin kuin tutkimuksen alussa. Opetus- ja kasvatustilanteisiin voi liittyä yksityisluonteisia ja julkisuudelta suojattavia asioita siitä huolimatta tai ehkä juuri sen vuoksi, että koulu on kehittynyt avoimempaan suuntaan.

Tutkimusaineistoni käyttämäni pienoistutkielmat ovat syntyneet aikoinaan eettisin perustein, hyvään pyrkivän opettajan pohdinnoista auttamaan oppilaiden oppimista ja tukemaan heidän kasvuaan. Tarkoitukseni on ollut elämän parantaminen, ei asioiden huonontaminen. Clandinin ja Connelly (2000) puhuvat suhteellisen vastuun ajattelusta (relational responsibility thinking). Vastuun ajattelussani karsin raportistani loppuvaiheessa useita alun perin tutkimuksessa mukana olleita aineisto-otteita, suoria sitaatteja, joiden perusteella muita henkilöitä olisi voitu tunnistaa. Kuitenkaan en voi tietää, miten tätä tutkimusta lukijat tulkitsevat tai miten tutkimukseni tarinoita kerrotaan ja tulkitaan uudelleen (vrt. Ricoeur 2005b).

Vuorovaikutuksellisuus on olennainen ulottuvuus kerronnallisessa tutkimuksessa, ja toisaalta ihmissuhteet kuuluvat keskeisesti opettajan työhön. Reflektoin kriittisesti omaa toimintaani tarinoiden vuorovaikutussuhteissa. Muiden ihmisten kytkeytymisellä tarinoihini ymmärsin välttäväni narsismin vaaran (mm. Josselson 2007b). Tarinoissa mukana olevia muita henkilöitä pyrin suojelemaan ja kunnioittamaan heidän anonyymiuttaan (ks. Josselson 2007b). Toteutin näin välittämisen etiikkaa (Syrjälä ym. 2006, 184). Olen muuttanut tutkimuksessa muiden henkilöiden ja työpaikkakuntien nimet. Eri koulujen nimien sijaan puhun eräästä pikkukoulusta, maaseutukoulusta tai eräästä isosta kaupunkikoulusta.

Tutkimuksessa valikoin yksityiselämäni suhteen mitä kerron elämästäni (vrt. Bernhardt 2009; Kenyon & Randall 1997, 90). Tuotin siis valikoidun minä- ja identiteettikuvan (ks. Bruner 1987, 13). Omaelämäkerrallinen lähestymistapa avaa mahdollisuuksia itsen selittämiseen, mutta se edellyttää tietoisuutta myös riskien mahdollisuudesta (Bernhardt 2009, 66). Pyrin määrittämään itsen paljastumisen rajoitukset välttääkseni ajautumasta liian henkilökohtaiselle tasolle mutta samalla säilyttääkseni autenttisuuden tarinoissani.

Tutkimukseni eri vaiheissa kävin läpi monenlaisia tunteita (vrt. Syrjälä ym. 2006, 188). Opettajana koulussa päivisin ja illalla tutkimusta kotona tekevänä tarve keskittyvämpään raportointiin oli tuntuva, kunnes saamani vuoden apuraha mahdollisti intensiivisemmän paneutumisen, jota tilannetta pohdin tutkimuspäiväkirjassani. Hyödynnän Riessmanin (2008, 191) näkemystä tutkimuspäiväkirjan hyödyllisyydestä tutkijan tutkimuspolun reflektiivisessä tarkastelussa.

*Saatuani vuoden apurahan kokopäiväistä tutkimustyöskentelyä varten selvitin viimeisinä koulupäivinä kollegoille mahdollisuudesta keskittyä raportointiin tulevana lukuvuotena. Kerroin kollegoille, että koulutyö on mieluista, mutta samoin on tutkiminenkin. Hyvä puoli tilanteessani on kuitenkin se, että saan todella keskittyä kokonaan eikä minun tarvitse jakaa voimavarojani koulutyön ja tutkimustyön kesken. Kieltämättä olin tuntenut toisinaan ainakin lievää väsymystä tuossa rumbassa.*

(Ote tutkimuspäiväkirjastani 2012)

## 9.2 Tutkimuksen päätökseksi

Olen kuljettanut lukijaa luokanopettajaksi tulemisessäni neljän virallisen opetussuunnitelman toteutusprosesseihin ja koulun kehittämiseen osana laajempia koulutusyhteiskunnallisia muutoksia. Tutkimuksessani kysymys on ollut tulevaisuuden suunnittelusta myös laajemmassa sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, kun olen reflektoinut menneitä kokemuksia opetussuunnitelmien tulkinnoissa. Olen pyrkinyt osoittamaan tarinani kertomalla, miten opettajalla on näkökulma tulevaisuuteen ja näkemys vastuullisuudestaan ja osallisuudestaan muutosprosesseissa. Ennakoimalla sekä yhteiskunnalla että opettajalla on tulevaisuus. Oppiakseen jotakin ihmisen on pysähdyttävä ja ikään kuin herättävä, sillä menneistä kokemuksista voidaan oppia ja vaikuttaa kasvun mahdollisuuksista. Tutkimus on vahvistanut käsitystäni siitä, miten hermeneuttinen elämän ymmärtäminen mahdollistaa tutkijalle yksilöllisen kokemuksellisuuden tarkastelun. Tutkittavalle luokanopettajuudelleni sitä on ollut itsen integroiva ymmärtäminen. Samalla olen saattanut henkilökohtaisen tietoni julkiseksi tiedoksi, joka toivoakseni virittää uusia keskusteluita.

## Johtopäätökset

Olen pyrkinyt luomaan tarinani juonelliseksi niin, että se ei olisi vain peräkkäin lueteltuja tapahtumia vaan sisältäisi punaisen langan, tutkimuksellisen sanoman (ks. Clandinin & Connelly 1994; Heikkinen & Huttunen 2002, 167). Kertojana olen luonut kokemuksistani uusia tarinoita, joiden kautta olen opettanut sekä itseäni että muita. Pitkän uran aikana olen kokenut henki-



lökohtaisia nousuja sekä laskuja, ja olen elänyt monissa yhteiskunnan vaihteluissa. Kuitenkin luokanopettajan työn kokeminen mielekkääksi on ollut vaikuttamassa haluuni pysyä valitulla opettajan uralla (vrt. Almiola 2008, 6). Opetus- ja kasvatustyön suunnitteleminen, suunnitelmien toteuttaminen vuorovaikutuksessa ajallisesti jatkuvana eri konteksteihin kytkeytyen sekä työn reflektointi tutkivalla otteella ovat eräs tapa kokea työn mielekkyyttä. Toisaalta tämä on jopa opettajan velvollisuus.

Tutkimuksessa on pyritty ymmärtämään opetussuunnitelmaa ja opettajan suhdetta siihen. Kerronnallisesta näkökulmasta kysymys on siitä, mitä opetussuunnitelma merkitsee opettajalle. Suhde opetussuunnitelmaan ja opetussuunnitelman merkitys on muuttuva opettajan elämänsä aikana. Opettajan suunnittelun ja toiminnan kautta opetussuunnitelma hahmottuu didaktisena välineenä, mutta tarinassa sillä on didaktisen ulottuvuuden lisäksi muitakin ulottuvuuksia, kuten pedagoginen ulottuvuus. Pinarin ja Reynoldsin (1992, 7) päätelmä opetussuunnitelmasta päättymättömänä tarinana kuvastaa hyvin opetussuunnitelman moninaisia merkityksiä ja ulottuvuuksia.

Viime kädessä opetussuunnitelma konkretisoituu opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa sekä läheisesti kollegiaalisessa yhteistyössä. Opetussuunnitelman toteutuksissa merkityksellisimmiksi asioiksi jää vuorovaikutussellisuus eli se, miten opettaja kohtaa oppilaat ja miten he voivat kohdata opettajan vuorovaikutustilanteissa eri konteksteissa. Tutkimuksessa opetussuunnitelman kehittämishankkeet ovat onnistuneet uudistamaan ja muuttamaan paitsi omia myös kollegiaalisia työkäytäntöjä. Opetussuunnitelman sävyttämään opettajan elämään liittyy kollegiaalinen yhteistyö, jossa individualismin ja pedagogisen vapauden määrittäminen uudella tavalla on välttämätöntä koulukohtaisessa kehittämistyössä.

Omaelämäkerrallisen tutkimuksen tavoitteena on ollut tehdä läpinäkyväksi opetussuunnitelmien toteutumisen prosessi. Osana laajempaa yhteiskunnallista avoimuusprojektia suomalaisen koulun toiminta on läpinäkyvämpää kuin aloittaessani runsaat 30 vuotta sitten. Avoimuus sisältää kuitenkin edelleen runsaasti ajallisia ja tilallisia määrittelyjä, jotka ovat omiaan pitämään luokan ja koulun ovia kiinni yhä edelleen (mm. Säntti 2008, 18). Näitä asioita käsitelin tutkimusprosessissa.

Tutkimukseni yleisiä merkityksiä olen käsitellyt alustavasti jo alkuluvuissa perustelllessani tutkimuksen tarkoitusta. Omaelämäkerrallista, lähes koko opettajan elämänuran ajalta tehtyä tutkimusta, joka perustuu tuolta elämänsä ajalta taltioituun suunnitteluaineistoon, ei ole olemassa. Opetussuunnitelman kannalta on tärkeä tutkia yhden oppitunnin sijaan riittävän pitkältä ajalta, jotta näkisi tapahtuneita muutoksia ja ajallisesti tehtyjä konfliktien ratkaisuja (Hultén 2013, 810). Tämän tutkimuksen kautta edistän etenkin kerronnallista opetussuunnitelmatutkimusta. Tarina on ollut tapani jäsentää sekä itseäni että ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä. Tarinoiden kautta olen voinut luoda merkityksiä. Tarinat viestivät ennakkokäsityksistä, uskomuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista. Tarinat ovat paitsi tulkintoja elämän tapahtumista, myös oman identiteetin muokkaamisen väline. (Ropo & Huttunen 2013, 10.)

Kerronnallisessa oppimisessa kysymys on itsen paremmasta ymmärtämisestä (Ropo & Huttunen 2013, 11).

Tutkimuksella on merkitystä kehittyneen itseymmärryksen lisäksi myös laajemmin muille opettajille, opettajankoulutukselle ja opetussuunnitelmas-ta päättävälle. Opettajan äänen kautta olen voinut valottaa opettajan ja opetussuunnitelman välistä moniulotteista ja monitasoista suhdetta ja osoittaa vastoin yleistä oletusta opetussuunnitelman olevan merkittävä työväline opettajalle. Tulevaisuudessa virallisen opetussuunnitelman merkitys tulee korostumaan opettajille henkilökohtaisella tasolla. Sen vuoksi tuloslukujen tarkastelussa olen esittänyt opettajan työtäni parhaiten tukeneen ja inspiroi-neen mallin käyttämistäni opetussuunnitelmista. Käytännön työssä massii-viset ja liian yksityiskohtaiset opetussuunnitelmat eivät houkuttele opettajaa niin tiiviiseen suhteeseen kuin ytimekkäät ja välttämättömät asiat sisältävät opetussuunnitelmat. Opettajan henkilökohtaista autonomiaa opetussuunni-telman tulkintaan ja toteuttamiseen ohjaavat opetussuunnitelmat näyttävät tutkimukseni valossa rakentavan aikaisempaa tiiviimpää opettajan ja opetus-suunnitelman välistä suhdetta.

Viimeaikaisimmat tutkimukset (mm. Kim-Eng Lee & Mun Ling 2013, 200–206) osoittavat, että opetussuunnitelmassa esitettyä todellisuutta voidaan lähentää luokassa elettyyn todellisuuteen. Kuten Kim-Eng Lee ja Mun Ling (2013, 200–206) päättävät, opetussuunnitelman uudistusten toteutumista edistää opettajien yhteinen keskustelu luokassa tapahtuvista oppitunneista. Kollegiaalista yhteistyötä tukeva opetussuunnitelma näyttäisi kaventavan opetussuunnitelman ja käytännön todellisuuden välistä eroa. Opetussuun-nitelman laatijat eivät useinkaan huomioi tarpeeksi opettajia, jotka ovat opetussuunnitelman käyttäjiä (Priestley 2011, 1).

Toivon välittäväni virallisten opetussuunnitelmien perusteiden kirjoittajil-le selkeän viestin laajamittaisesta opettajan äänen kuulemisesta, sillä opetus-suunnitelma on keskeinen työväline opettajan työssä. Tässä mielessä opetta-jan ammattitaitoon on voitava luottaa. Tämä ei sulje pois tarvetta kouluttaa luokanopettajia aikaisempaa laadukkaampaan tutkimuksessani esille tul-leeseen opetussuunnitelman tulkintamistaitojen hallitsemiseen. Sen lisäksi opettajat toimivat aktiivisesti opetussuunnitelmaprosessissa nykyisen mallin mukaan. Vaikka koulutustarjonta on laajentunut tukemaan opettajan amma-tillista kasvua, niin viime kädessä opettajan itsensä vastuulla on oman toiminta-nsa reflektointi. Tutkivalla, uteliaalla asenteella opettaja voi lisätä työnsä mielekkyyden kokemuksia myös opetussuunnitelmasta (Hall 2014, 11–23). Myös Hall (2014) painottaa kollegiaalista näkökulmaa tutkivassa asenteessa.

Viittasin tutkimuksessani kuntien taloustilanteiden vaihteluihin, jolloin paikkakunnasta riippuen opettajien työehtoja saatetaan heikentää. Tänä päi-vänä heitä lomautetaan. Koska opetussuunnitelman toteuttamisessa kysymys on tulevaisuuden tekemisestä, tulisi nämä vaihtelut huomioida myös ope-tussuunnitelmatasolla, jolloin opettajan näkökulmasta voidaan välttää vaara yhdentekevästä opetussuunnitelmasta. Opettaja voi toimia koulun kehittäjä-nä kouluyhteisössä hyvinkin relevantilla tavalla, mutta tutkimuksessa esille

tullutta yhteistä peruskoulun kestävän kehittämisen visiota olisi hyvä pohtia uudelleen ja uudelleen valtakunnallisesti, jolloin voidaan välttää eräänlaiset poukkoilut sinne ja tänne.

Viimeiseksi tutkimukseni yleiseksi merkitykseksi päätehtävänä ollutta henkilökohtaista opetussuunnitelmasuhdettani koskien kannustan jokaista opettajaa pohtimaan omakohtaisesti, mikä on heidän opetussuunnitelmasuhteensa opettajauran eri vaiheissa. Kannattaa pohtia myös opetussuunnitelman toteuttamista ja toteutumista. Tarinan merkitykseksi tulee tällöin omaelämäkerrallinen opetussuunnitelma, jossa itsetiedostus on henkisen kehityksen ydin (vrt. Rauhala 2009). Toisaalta koulu yhteisöä ajatellen opetussuunnitelman merkitystä voidaan ajatella laajemmin: mitä opetussuunnitelma merkitsee meille. Vieläkin laajemmin koko maailmaa ajatellen kerronnallisesta näkökulmasta voidaan kysyä, mitä opetussuunnitelma merkitsee globaalisti.

Tarinat kerrotaan aina jossakin kulttuurisessa, sosiaalisessa ja historiallisessa yhteydessään. Tämän vuoksi ne eivät ole vain henkilökohtaisia tarinoita, vaan ne voidaan ymmärtää niin sanottuina ”suurempina kertomuksina” (Hyry-Beihammer & Autti 2013, 226). Bamberg ja Georgakopoulou (2008) puhuvat ”suurista kertomuksista” (”big stories”) ja ”pienistä kertomuksista” (”small stories”). Tutkimuksessani pyrin ymmärtämään itseäni menneisyyden kokemusten kautta kertomalla neljä tarinaa. Tutkimuksen kokonaisuudessa voin puhua omaelämäkerrallisesta ”suuresta kertomuksesta”. Spector-Mersel (2010, 208) sanoo kulttuuristen ”suurten kertomusten” opettavan arvokkaasta elämästä, jota pitäisi tavoitella. Tällaiset kertomukset opettavat myös, mitä pitäisi välttää. Tutkimuksessani en tavoitellut kuitenkaan mallikertomuksen luomista, miten jokaisen opettajan tulisi toimia.

Tarinoihini sisältyi muun muassa otteita päiväkirjoista, joissa kerroin arkipäiväisistä tilanteista ja sanomisista. Bambergin ja Georgakopoulouksen (2008, 381–382) mukaan tällaiset tilanteet rakentavat kertojan itseymmärrystä. Hyry-Beihammerin ja Autin (2013, 236) tapaan ymmärrän, että tällaiset arkipäivän tarinat voidaan nimetä niin sanotuiksi ”pieniksi kertomuksiksi”. Näen tällaisten ”pienien kertomusten” mahdollisuudeksi heijastaa ”suuria kertomuksia”. Siksi olen tarkastelussani liittänyt ne kulttuuriin, sosiaaliin ja historiallisiin yhteyksiinsä (vrt. Hyry-Beihammer & Autti 2013, 236). Tavaltaan on kysymys suurten näkemisestä pienten kautta.

## Jatkotutkimusaiheet

Pitkällä, yksin taivalletulla tutkimusmatkalla pohdin itsekseni monien asioiden yhteydessä jatkotutkimusten tarvetta ja mahdollisia jatkotutkimusten aiheita. Tutkimukseni vastapainoksi esitän opettajien kollegiaalisesti kertomaa omaelämäkerrallisuuteen perustuvaa opetussuunnitelmatarinaa sekä yhdes-  
sä koetun ammatillisen kasvun kertomusta. Tässä tutkimuksessa aineiston lähtökohtana oli valmis suunnitteluaineisto ja sitä tukeva muu henkilökohtainen tutkimusaineisto. Opettajien keskuudessa tämän kaltainen tapa tal-

tioida suunnitelma-aineistoa ei ole yleinen. Tutkimusprosessin kuluessa teoriakirjallisuuden perusteella en kohdannut viitteitä taltioimisista, kun kävin laajasti läpi aikaisemmin tehtyjä opetussuunnitelma- ja ammatillisen kasvun tutkimuksia. Mielenkiinnon kohteena kollegiaalisesta näkökulmasta olisi se, miten yhdessä tuotetun opetussuunnitelman tieto kokemuksista rakentuu ja miten tällainen kerronnallinen, elämäkerrallinen tieto kumuloituu.

Yhteiskunnan muutokset heijastuvat myös tässä tutkimuksessa kouluelämään ja opettajan arjen työhön opetussuunnitelman toteutuksessa. Opettaja on keskeinen muutosilmiöiden vaikutusten tuntija ja tulkitsija. Tästä syystä näen tarpeelliseksi voimistuneemman opettajan äänen kuulemisen (ks. Elbaz-Luwisch 2011). Toisaalta suomalaista koululaitosta näyttää vaivaavan tällä hetkellä kestävän kehittämisen yhteisen idean vaje. Visioita on, kehitystoimintaa on, mutta todellinen punainen lanka kestäväälle kehittämiselle näyttää kadonneen. Tämän vuoksi ajattelen opettajien omaelämäkerrallisilla, suomalaisen perusopetuksen todellisten toimijoiden systemaattisilla tutkimuksilla olevan paikkansa menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kehityssuuntien tulkitsemisessä ja näistä saatujen tulosten pohjalta toimimisessa.

Olen pohtinut myös oppilaiden näkökulmista lähtevien tarkastelujen hyödyllisyyttä, miten he ovat kokeneet opetussuunnitelman ja sen toteutumisen. Tällaisessa tutkimusasetelmassa elämäkerrallisen tutkimusotteen sijaan voisi pitkittäistutkimuksellinen olla ote relevantimpi. Lähinnä poikittaistutkimuksina tehdyissä tutkimuksissa (mm. Poikajärvi 2007) oppilaiden tulkintana virallinen opetussuunnitelma on toteutunut opettajajohtoisessa koulutyössä heikosti. Oppilaiden kokemusten mukaan koulun arjessa opettajan vallankäyttö paljastuu arvioinnissa, säännöissä ja vieläpä istumajärjestyksen määrittämisessä. Oppilaat eivät kuitenkaan kyseenalaista opettajan auktoriteettiasemaa. (Poikajärvi 2007, 154.) Tulevaisuudessa heidän motivoinnissaan ja oppilaita kiinnostavien asioiden, tietotekniikka mukaan lukien, lisäämisessä on parantamisen varaa. Nämä seikat mitä ilmeisimmin onkin otettu huomioon opetussuunnitelmauudistuksessa 2016.

Jatkotutkimusaiheita pohtiessani havahduin opettajien aikaisempaan yksin tekemisen kulttuuriin. Opettajan urani alkuun verrattuna asiat ovat muuttuneet ainakin hieman tuosta kulttuurista. Kotikaupungissani aloittelevien opettajien on oletettavasti helpompi orientoitua koulutuksen jälkeen työelämään kuin tutkimuksessani annoin ymmärtää itselläni olleen. Nyt aloittelevia opettajia varten on koulutettu jatkuvasti mentoriojia. Mentorointikokemuksia tulisikin jakaa myös tieteellisten raporttien muodossa.

Viimeisenä jatkotutkimusaiheena esitän tutkimusprosessissa virallisten opetussuunnitelmien syntyhistoriaan tutustumiseni pohjalta virinneen ajatuksen opetussuunnitelmaprosessin läpinäkyvyydestä. Opetussuunnitelmia koskeviin päätöksiin ja valintoihin vaikuttavat merkittävästi myös monet muut seikat kuin opetuksen toimijoiden ajatukset. Tällaisia seikkoja ovat esimerkiksi päättäjien arvot, ideologiat sekä julkinen keskustelu ja sen pohjalta virinneet tavoitteet ja pyrkimykset (Levin 2008). Läpinäkyvyyden ajattelua on tulkintani mukaan pyritty huomioimaan nyt tulevien peruskoulun opetus-

suunnitelman perusteiden 2016 valmistelussa aikaisempaa selkeämmin. Tämän vuoksi opetussuunnitelman käyttäjänä on hyvä tietää opetussuunnitelmaprosessin alkuvaiheesta lähtien mukana olevien toimijoiden ja kirjoittajien sitoumuksista (ks. Rinne 1984; Rokka 2011, 16–17, 20–22). Arvelen tällaisen tutkimuksen opetussuunnitelman kirjoittajista olevan tulevaisuudessa kädesäni joko formaalitutkimuksena tai reduktionistisena tutkimuksena.

## Tulevaisuuden valotuksia

*Kasvutaipaleeni on johtanut seikkailuihin,  
jossa toiset tavoitteet ovat pysyneet,  
mutta  
monia alkuperäisiä tavoitteitani olen  
joutunut muuttamaan  
syyistä tai toisesta.  
Kuitenkin sitten on tullut aika,  
jolloin katsoessani taakse  
olen huomannut,  
että mikään prosessi tai vaihe ei ole ollut  
väliaikainen tai välivaihetta.  
Jokaisella sitoutumisellani  
ja siirtymiselläni,  
irrottautumisellani,  
olen ollut valmis  
uudenlaisiin tehtäviin.”*

(Oma reflektioni 2009)

Tutkimuksen valmistuessa voidaan kysyä, mitä tämän jälkeen tulevaisuudessa. On aika tulevaisuuden valotuksille. Kerronnallisen tutkimuksen tekeminen mahdollisti itselleni moniulotteiset oppimiskokemukset tutkimusmetodisten asioiden lisäksi myös opetussuunnitelmaan ja ammatilliseen kasvuun liittyvistä ilmiöistä. Tulevaisuudessa tällaista uuden oppimista voidaan soveltaa niin tutkijan uusiin tieteellisiin julkaisuihin kuin myös opettajan tehtäviin. Metodisia valintoja tehdessäni tutustuin kerronnallisuuden lisäksi myös muihin tieteellisiin menetelmiin, joihin enemmän perehtymällä voin ajatella muunkinlaisten tieteellisten julkaisujen onnistuvan tulevaisuudessa. Tunnistan paloni tieteen tekemiseen lisääntyneen tässä prosessissa. Opettajan tehtävissä voin hyödyntää aikaisempaa käsitteellisemmän ajatteluni perustalta omaa työkäytäntöäni mutta myös työyhteisöäni erityisesti opetussuunnitelman ja ammatillisen kasvun kysymyksissä.

Tutkimuksessani esitin, miten viimeisen vuosikymmenen aikana opettajana olen tehnyt entistä enemmän kollegiaalista yhteistyötä ja toiminut etenkin viimeisten vuosien aikana erilaisissa tiimeissä. Vuosikymmenten takaisesta yksin toimimisesta on edetty vähitellen pienin askelin kollegiaaliseen yhteis-

työhön muun muassa samanaikaisopetuksen myötä. Tämän suuntauksen toivoisi yhä jatkuvan luokkakokojen ollessa ylisuuria ja oppilaiden heterogeenisiä toisiinsa nähden. Cheryl, JeongAe ja Suhak (2013, 194) puhuvat yhteistoiminnallisesta opetussuunnitelmasta ja sen toteutumisesta yhteistyössä, jonka edellytyksenä ovat pitkäkestoiset henkilöiden väliset suhteet. On aika yhteistoiminnallisten kokemusten tarinoille, jotka nekin juontuvat henkilökohtaisista kokemuksista. Tulevaisuuden koulun visioissa yhteisten, käytössä olevien resurssien tarkempaan hyödyntämiseen on aihetta.

Tutkimuksessani tuli esille joitakin visioita siitä, miten erilaiselta tulevaisuuden opettajan työ saattaa näyttää kuin se on ollut vuosikymmenten takaiseen työhön verrattuna. Tällaiseen tulevaisuuteen orientoitumiseen tarvitaan uudenlaisia käsityksiä sekä opetussuunnitelmasta että opettajan ammatillisesta kehitymisestä. Tulevaisuudessa on väistämätöntä, että luokanopettajan työn todellisuuteen liittyy yhä enemmän teknologia ja virtuaalimaailma (ks. Arnold & Kompf 2011; Hultén 2013, 807; Loughran ym. 2011; Niemi ym. 2013). Virtuaalimaailman ulottumisesta kouluun ei ole paluuta aikaisempaan. Toisaalta edelleen tulisi pohtia vakavasti, millaiseen yhteiskuntaan virtuaalitodellisuuden myötä viiheellistynyt koulu valmentaa oppilaitaan (ks. Kiviniemi 2000, 180). Tästä johtuen ammatillisesta kehitymisestään huolehtivan opettajan tulee pyrkiä aikaisempaa tarkemmin tiedostamaan työtodellisuutensa ja toimintaympäristönsä muutostendenssejä eli näkemään kulttuurinen konteksti pysyäkseen vauhdissa mukana (ks. Kiviniemi 2000, 185). Opettajalta vaaditaan tällöin staattisten skeemojen sijaan uudenlaista avoimuutta muun muassa uusille toimintatavoille ja oppimiskäsityksille. Uusi opetussuunnitelma 2016 antanee suuntaviivat kehitykselle.

Tutkimusta viimeistellessäni julkisuudessa on keskusteltu viimeisimmän PISA-tutkimuksen suomalaisten heikentyneistä tuloksista. Yhdessä on ihmetelty, mitä suomalaisessa koulukulttuurissa on tapahtunut vuoden 2006 jälkeen, eikä yhtä ainoaa syytä tulosten heikentymiseen ole löydetty. On pohdittu muun muassa, mikä merkitys vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteilla on ollut tuloksiin. Yksi merkittävimmistä syistä lienee kuitenkin yleinen työmoraaalin lasku koulutyötä kohtaan. Suomalaisen osaamisen pohja luodaan perusopetuksessa. Voidaankin ajatella, että suomalainen tulevaisuus kaatuu tai nousee koulutuksen ansiosta. On perusteltua kysyä, millaisia tietoja ja taitoja tulevaisuudessa koulussa opetetaan, jotta oppijat aikuistuttuaan selviytyvät mahdollisimman hyvin muuttuvassa maailmassa. Vuonna 2016 käyttöön otettavilla, uudistuvilla opetussuunnitelman perusteilla on mahdollista tavoitella uudenlaista osaamista.

# SUMMARY

Kivioja, Liisa. 2014. **From the learner of the curriculum to the pondering expert. Autobiographical curriculum story.**

## Introduction

On the threshold of the new curriculum put into effect in 2016, I study my relationship to the four earlier curriculums which I have used during my career as a class teacher during the years 1979–2012. The national curriculum is the central tool for a teacher because the school teaching has to be based on it. The objectives of the operation of the school are indicated in the official curriculum. In it the social mind set of each period of time is indicated. As a concept, the curriculum is difficult to specify unambiguously and comprehensively because it can be approached from many perspectives of the different fields in science. The experiences of the teachers themselves regarding the renewing curriculums and their significance in the teachers' work have been examined only a little on the whole. As a class teacher my relationship to the curriculum is revealed in how I have interpreted it in my planning work.

The origin of this study lies in my interest to tell an autobiographical story and to try to understand how I have analysed four curriculums during my lifetime career in teaching. The curriculum generally has a special significance for the teacher because it has been meant not only to direct but also to support the educational work which takes place at school. My interest is directed also at my own professional growth in the class teacher's work, which the official curriculum has tinted during its period. Several Finnish curriculum researchers (among others, Atjonen 1993; Holappa 2007; Kosunen 1994; Rokka 2011; Vitikka 2009) present in accordance with the international curriculum researchers (among others, Broady 1986; Svingby 1979) how very much the reality of the curriculum and the reality of how it is implemented in practice differ from one another. This is also one reason for my interest to start to interpret the implementation of the curriculum on the basis of the personal material.

An introduction is usually a part of a narrative study, in other words, who I am as a teacher, as a research subject and who I am as a researcher. The teacher's professional identity shows itself as a constant process of interpretation and there is no single, strong teacher identity which everybody would have to accept as a professional experience (McCallum & Prosser 2009, 92). In the introduction narrative below I tell who I was at the beginning of this study. In this study my idea of a human being is a holistic one, in which the person's different sides, in other words the physical, consciousness and situational are in a reciprocal operational relationship with one another (Rauha-

la 2009, 144 –151). My operation takes place as continuous and connected in many ways with the interpersonal network (see Merleau-Ponty 2006).

*Many teachers who are connected to my childhood and to the life course of my youth supported me then in applying to study to become a class teacher. In the studies I was especially interested in scientific and research matters. At the end of the education I was a specialized class teacher and Bachelor of Arts.*

*My first working years were spent mainly in the small rural schools in the countryside, where I was allowed to practice the class teacher's work in peaceful school environments supported by good human relations. Thanks to the university education I made mini studies out of interest in the matters regarding everyday school work and to increase my understanding of the pupils. I had a need to develop professionally.*

(Presentation narrative 2012)

My teacher's professional identity is multi-level and constantly changing and not only a way to see a teacher professionally. The teacher identity is a multi-level and complex phenomenon which can be determined by the different starting points, for example, politically from the point of view of the social change (Castells 2000). Many intersecting identities as well as dialectics between selfness and sameness must be taken into consideration.

I suppose that narrative is the best way to interpret my experiences. In my study the narrative means, in addition to the method of analyzing the material, the teacher's way of knowing. The epistemological starting points for narrative are in a constructivist paradigm. Bruner (1986, 11) distinguishes between the logical-scientific (originally paradigmatic) and narrative knowing. According to Bruner these two ways of knowing supplement each other, but they do not merge. However, both ways of knowing have their entitlement and one of them can not be thought as a more refined way. It is possible to arrange the memories of the past and on the other hand to filter the perceptible world through both ways. Through the narrative I build and produce knowledge and reality, in which case the subjectivity of the information and the diverse character of the truth and reality are emphasized. My study has points of contact with the auto-ethnographic approach as well as with the self-study school of thought.

The material I have used in the study was ready because of the intensive planning of teaching. I had written a plan for every lesson during my career in a special lesson plan notebook and I have filed these lesson plan notebooks. There were nearly 30 000 lesson plans and 276 lesson plan notebooks from more than three decades. As the working years and the teaching experiences accumulate, also the semester and weekly plans of my longer term planning work are in this study as research material. The research material also includes my mini studies of the problems I have encountered in the everyday work as a teacher. I carried out the oldest mini study during my first working year. In my personal diaries which are used as research material I reflect my expe-



riences of the school work. I assume that by telling my own experiences of the curriculum relationship and of professional growth I could solve the problem presented in this research assignment.

## Purpose of the study

I understand that producing information always has its interest. The interest of this study is to uncover through my life story my relationship to the national, renewing curriculums and their significance for my professional growth. I believe that my study is answering the need to advance the contextualized curriculum and teacher research as interpreted by the teacher with a long teaching career. Secondly, in the world of science there are only a few studies stretching the length of a teacher's whole life's career, as Day (2012, 10) among others, states. Furthermore, the studies that have been made of the teacher's curriculum relationship have been cross sectional studies (among others, Kosunen 2002; Heinonen 2005). The context of this study is a changing school and a renewing society from the perspective of the teacher who interprets the curriculum. The practical interests of my study are connected with a new way of viewing the teacher's work, especially their own working methods.

In this study my personal interests are especially connected to the motivation to learn more of a more systematic study approach and of carrying out the research because it is my intention to continue my career in science when this study is completed. Through the study I have a change to study narrative, especially an autobiographic and hermeneutic approach in more detail. The method of analysis of the research material is narrative analysis which also contains the interpretation as a narrative operation.

## The main questions of the study:

1. What significance do I give to a renewing curriculum in my story?
2. How is the social situation dating from the time of each curriculum portrayed in my story?
3. What personal development as a class teacher does my curriculum story express?

The target phenomenon of the research is my relationship as a class teacher to the renewing curriculum between 1979–2012 from the point of view of professional growth. Even though the curriculum has not had an established position in the teachers' practical operation, the teachers' commitment to the curriculum has generally increased during this period, especially during the last decade (Laine 2010). On the other hand, the teachers' degree of commit-

ment to the curriculum has neither been clarified nor determined in the studies. In my stories I try to interpret and to understand my operation and my relationship to the renewing curriculums and to examine the significance I have given to them.

In addition to new conceptions of science, the curriculums are renewed also from the point of view of society's objectives. Many social and cultural changes have taken place and continue to happen. These changes are inevitably reflected in the school world, in other words, in the reality of my work as a teacher. The changes which have taken place in the home's culture of upbringing are reflected in the teacher's work. Different knowledge and skills are needed in the society than were needed at the end of the 1900s. The changes in the society are reflected at the curriculum level. This reality of my changing work includes the official curriculums which are renewed in the education society.

The official curriculums have created the boundary conditions for my operation, within which my planning and my practical teaching have taken place and still do. In the stories my professional growth is understood as a comprehensive individual, social and cognitive learning process in which the feelings, values and attitudes are intertwined. In the stories I interpret my learning experiences and try to understand my process of professional development from the perspective of temporal, interactive and situational narrative inquiry space (Clandinin & Connelly 2000).

Results of the study:

Four stories about the interpreter of the curriculum

In the first story of the study I interpret my action as a beginning teacher and my attempts for the forming of the curriculum relationship. My jobs were without exception placed in the localities of high employment in a Finnish society in the 1970-1980s, even though the international economy also affected the Finnish export industry and thus employment. In a Finnish society it was the period of strong structural change when some of the small rural schools had to be gradually closed as many people from the countryside were moving into larger towns. There were still at that time promises in different government programs to support the rural schools, the standards of equipment of which, however, I regarded as unequal during my first decade at work.

During the first National core curriculum for basic education, Committee Report 1970 (POPS I and POPS II 1970), I worked in three different rural schools. During my second working year I worked in the big school of Kirkonkylä, at the centre of town. My relationship to the curriculum began as an uncertain, young teacher who focused into the planning of teaching intensively. I analysed the curriculum and tried to operate in a rational way in the teacher's work. The planning of teaching brought the consistency and support

in the belief that the novice can manage the teacher's work. My interpretation skills of the curriculum were not yet developed as far as those of experienced teacher's. During the school year 1979 –1980 in my first post in the eastern Finnish village school, I wanted to try with the pupils of the fifth and sixth grades the approaches that had been presented in a national curriculum (the POPS II and POPS I 1970, 105 –114).

*I have used the following approaches in my teaching: group work, teaching discussion, questioning teaching, dramatization, INO teaching, teaching presentation, learning games, among others, corrigo, the pupils' presentations, individual working etc.*

(Excerpt from my miniature study 1980)

As a beginning teacher in a relationship with the curriculum I lived it every day. I shaped the objectives lesson by lesson in my planning book. In my choices the cognitive objectives were emphasized. In my example below, the subject of the history lesson for the fifth and sixth grade class in the large village school was the Renaissance. At that time I shaped the objectives of the lesson when planning according to the pupils' start level and according to an abstract topic.

*Friday, 9.11.1979, the objectives of the history lesson are: 1. Pupil knows some of the Renaissance artists and can name their works of art, 2. becomes interested in the art, 3. is able to explain what the Renaissance is, 4. asks questions from other pupils, 5. participates in the work in the lessons, 6. is able to work independently.*

(Excerpt from a lesson plan 1979, 5th–6th grades)

When beginning my career as a class teacher, I was planning for teaching mainly by myself because the collegial culture of cooperation was not yet a reality, at least not more widely at the level of shared planning. This was slowing down my professional growth. On the other hand, the peaceful rural setting with good human relations provided the peace of professional growth in which I could experiment with what I had learned and was allowed to verify the curriculum with the enthusiasm of a beginning teacher.

In the story my relationship to the curriculum began to become more fixed during the first six working years. The curriculum was a central part of my planning, but my interpretation skills of it were still minor from the perspective of a more experienced user of the curriculum. As a young teacher at the start of my career, the development of teacher's professionalism was moved forwards by the future orientated planning based on the curriculum. Still, ahead there was much more to learn through an individual, social and cognitive learning process. I summarize the outcome of my first story in the metaphor "*more enthusiasm than a skill*".

In my second story I developed into a more experienced teacher after six working years and with the first renewal of the curriculum. The first renewal

of the curriculum and its period included changes of workplace and external challenges which tested me as a teacher. My identity as a class teacher was in a continual process due to this. However, my first impressions of the curriculum which had changed, the National core curriculum for basic education 1985, based on my evaluation then, were that the renewal was minor. The National core curriculum for basic education (POPS 1985) was at that time a basis for the drawing up of the municipality-specific curriculum. I myself was not involved in drawing up the municipality-specific part of the curriculum at that time. The renewed curriculum directed teachers to utilize the locality. In my implementations of the curriculum from that time paying attention to the locality is manifested. Based on my lesson plans the starting point in choosing the contents and teaching methods at that time was more often than before the vicinity of the pupils' circle of experience in the small school in the countryside.

*Tuesday, 21.2.1989, in connection with the traditional games on Shrovetide we will go to one of my pupil's home yard to try the lever sled made by his grandfather based on the pupil's story.*

(Episode written out by the researcher based on the lesson plan in 1989, 1st–2nd grade).

Utilising the locality enriched teaching and brought variation and versatility for the learning. I met new challenges where my maturity as a teacher was weighed up after having moved after four years to a town school. Instead of a much desired male teacher I became chosen for the class where the early teens who were at the beginning of their puberty wrestled with their own questions of growing. I was working with my own development to become a class teacher. The professional skills gained from the ten year work experience and my intensive planning of teaching had their significance in surviving at work.

In a Finnish society at the turn of the 1990s there began to be signs of the approaching economic depression which was seen in the welfare of many families. The routines of the school may have been the support of many pupils in the everyday realities of life. After having moved to another town school, I implemented the curriculum with the pupils in the 1st and 2nd grades by visiting, among others, the industrial halls, allotments, the churches and the nature of the locality.

At that time, in the renewals of the curriculum, the teaching orientated to the future was emphasized alongside traditions. By interpreting critically, in my own ways the tradition based implementing of the curriculum is significantly wide. When reading the story of the first renewing curriculum critically, my operation as a teacher who is more experienced but still knows her incompleteness is conveyed as interactive, temporally continuing and connected to situationality. I attempt in different situations the inclusion of locality in the way represented in the curriculum at that time (POPS 1985). I summarize the story in the metaphor "*as aspiring to the locality and a learner in*

*the challenges*". In the story, challenges in learning are connected to the dynamics of different challenges in different situations at work places, and through them my self-knowledge as a teacher increased through the reflections. In becoming a class teacher, the features which indicate expertise are conveyed in my story.

In the third story the change in the official curriculum was more dynamic than the previous renewal because it also renewed the collegial culture of cooperation in the large town school in the 1990s. At that time, the renewing of the curriculum was justified, among others, with changes in the basic values and with the change in the conception of learning and knowledge. In the changes in society the decision-making process was renewed through the disassembly of the centralized administration. The National core curriculum for basic education 1994 (POPS 1994) was a basis for the drawing up of school-specific curriculums during the time when the teachers' expertise was utilised and an attempt was made to move the power of decision to the actual level of operation. I actively participated in the compilation of the school-specific curriculum.

During the first half of the 1990s the Finnish society was in the middle of the economic depression, which was reflected in many ways in the school world and in the pupils' welfare. Thus it was also reflected in my teacher's work, as among others, an increase in the need for the special needs teaching. At that time, the municipalities were allowed to decide on the channelling of the state subsidies to the schools. In my home town this meant investing in computers and changing to the newest models when the older ones became ineffective. It is to be noted that in my story of the second curriculum change, the plan for the ICT was completed first in the compilation process of the school-specific curriculum.

Contrary to what has generally been evaluated about the significance of the school-specific curriculums for the teacher's work, it was the school-specific curriculum which directed my planning work and operation in my story. I used it intensively in the planning work of different periods. At school, the teaching was controlled with many kinds of evaluation. In the story, I evaluate the realization of shared plans together with my colleagues in a spring teacher's meeting in the beginning of the 2000s.

*I evaluated an increase in the solidarity and the utilising of the collegial skills to common use as the possibilities and significances of the shared activity at that time. As a weakness I identified very little dialogue with the pupils on how they would like to operate.*

(Extract from the evaluation based on the planning material from 2003)

My professional skills developed during the period of the second curriculum renewal due precisely to the increase in the collegial cooperation. In the story I learned new matters continuously and knew more widely than before matters which are part of my profession. I interpreted the curriculum from the

perspective of experiences which was wider than before continuously based on my assessment of situations in the large town school. In the metaphor "as a factor of the cooperation and a developer of own work", the process of professional growth in which the processing of the curriculum is essentially connected, is summarized.

In the fourth story I was already experienced as a processor of the curriculum as the official document, the National core curriculum for basic education 2004 (POPS 2004), had changed back into more a standardizing direction. In the story, I was more critical towards the curriculum than earlier, in spite of the fact that I used it intensively as a tool for renewing my practices in teaching. I interpreted the Finnish society in the story as the affluent society. It supported the information and communication projects of the school and made resources available for the matters of pupil welfare, among others. Society had become more diverse than before. In the story I operate in the more intensified and more multi-vocational environments than before. The renewing of the curriculum was justified, among others, with the new conceptions of learning, teaching and knowledge.

I reflected on the most recent situations of my work in the annual discussions with the head teacher. I had prepared for the discussion beforehand by writing my thoughts in the planning book. I sat in my portable classroom with the school's head teacher in a dark winter morning. In my reflections of the discussion the effect of the good collegial cooperation for work satisfaction is conveyed. Sometimes I regard it as difficult to operate in the matters which benefit the community, but which are not committed to enough.

*I regard cooperation both with colleagues and parents as a positive factor in my work which positively affects my work satisfaction. It is easy to approach every member of my work community because the community feels flexible in spite of the different individuals. From the teamwork I expect innovativeness and listening to others. I do not expect the members of my work community to treat myself equally in every matter because everyone does not cooperate in the same way. Instead I experience that I am an equal member with them. There are some matters which I would see beneficial for the work community, so sometimes it seems difficult to swim against the current.*

(Reflection in the planning notebook 2010–2011)

The head teacher encouraged me to be active in developing teamwork. In the discussion at that time my critical proposals were connected to the improvement of communication skills in the work community in spite of the functioning cooperation and to the equal division of resources.

*I would like to develop the communication skills through verbal expression. I state matters directly because I strive for openness. In the work community there are matters to be improved and disadvantages one must address. In these unusual conditions (the mold problem of the school) the prioritization of resources is necessary. What about the assistant resources? I experience the*

*inadequacy and the strain on my own. I know that the controlling of resources can be learned."*

(Reflection in the planning notebook 2010–2011)

The discussion continued lively for the whole half hour. The head teacher listened and made comments when I interpreted my experiences. We agreed on the use of an assistant resource in my class. The solutions were found when reflecting on my own working situation. On one hand, I thought about the matters from a personal perspective, and in turn from the perspective of a member in the teaching community. I experienced that reflecting expanded my self-understanding and my self-esteem and that I was an important part in developing my work at that time.

As an experienced teacher I reflected my operation more widely than before in relation to the curriculum in the dialogue with others as temporally continuing and connecting to different situations. Me becoming a class teacher is a deeply personal growing process of finding oneself and of self-knowledge. In the study I interpret in the present the plans that were made in the past for the future, the plans which I have carried out temporally in interaction with the pupils in different school contexts. I summarize the examination of the curriculum relationship as a narrative experience which is based on my own interpretations and thus on the narrative knowledge of the curriculum. With the metaphor "*in the renewals as a pondering expert*" I summarize my interpretation of the curriculum in the fourth story as the process of becoming a class teacher.

The study shows that the curriculum has received different significances in the teacher's planning work and in practical implementation during different times at different schools in the interaction with the different pupils. At the beginning of the teaching career, as an enthusiastic but partly uncertain beginner, it has been a support and a source of ideas. On the other hand, it has meant a kind of a whip which my teaching must have been based. With fewer experiences, its deeper analysis has been more insufficient. The constant leaning to the curriculum through the intense planning has increased not only my interpretation skills but also my understanding of it. Each school where I have worked with its environment, culture, and in particular the people and human relations has also influenced its realization. With my responsibility as a teacher, the curriculum has been filtered in the first place from the personal starting points of the designer. My relationship to it has changed and has varied during the years but I have not been able to consider the relationship weak at any stage of my career.

During the periods of the National core curriculums for basic education (POPS 1985, POPS 1994 and POPS 2004) my relationship to the curriculums has both become closer and more critical. I have been able to experience the utilisation of my teacher's expertise and an affirmative increase in the educators' and teachers' cooperation through the processing of municipality-specific and school-specific curriculums. In spite of the versatile renewals of ap-

proaches and the attempts for more learner-centred aspirations, the results uncover the need to listen to the pupils more than before. The changes which have taken place in society are reflected in my stories through the emphasis of different curriculums, such as aims to pay attention to the pupils' whole personality, to pay attention to local industries, the arrival of information technology at school, enlarging of the learning environment beyond the classroom, international cooperation, the increase in the number of immigrants and especially the new conceptions of learning and the new approaches.

On the basis of the study the curriculum has had a bigger than expected significance for the class teacher of the study contrary to the results about the teachers' curriculum relationship in the most recent curriculum research (among others, Hall 2014; Heinonen 2005; Shkedi 2009). The curriculum has been what I have experienced as a teacher and the pupils have experienced situationally and relatively, in relation to others. I have created the curriculum situations together with the pupils. I have created and recreated my narrative information in this interaction. In the teacher's life course the curriculum relationship is manifested as a multi-level narrative process in which the support and norm, planning, the appreciation and critical evaluation form the quality of the relationship.

I understand that I have operated and still operate often in the cross pressure of change and tradition. However, the significance of the curriculum for the changing of the society can be questioned. For example Atjonen (2005) doubts the significance of the curriculum in steering the development of society. Malinen (1992, 20) had concluded earlier that the school achievements greatly depend on the general operation of the society, so the renewing curriculums do not offer an easy road at least for the intensifying of the education. There is a reason for the checking of the curriculum but at the same time the need for thorough consideration also as to what and how it is necessary to renew. The renewing of the curriculum is also a possibility (Estola & Syrjälä 2002, 188). My understanding has deepened into understanding the teacher's work more as a task which renews society, not merely retaining the traditions.

My operation has appeared accentuated and almost uncritically as the implementing of the curriculum and the objectives of the society's educational politics. However, in the implementation there is another side in addition to the duty. I react more critically than before to the roles of implementing and obeying. I understand it is impossible that I as a teacher continuously act as a renewal dispenser and obey in the pressure of the external demands. I understand that in the developing of a school and society the mere technical skills, implementing the curriculum or implementing and following the educational policies are not enough, but in myself they rather bring about a feeling of functioning partly as a pawn. In developing the school and society, operating from an ethical basis and influencing actively in the direction of the development is crucial. At the same time, the operation directed to the future creates the autonomy of the teacher. (Beirsto 1996; 104; Bellanca 2009; 16; Day 1998, 3.)



The development into a class teacher has happened in six different school contexts, in connection with the operation as temporally continuing, although not straightforwardly, and in interaction with the pupils, parents, teachers, other educators and the people who are connected to the school environment. In addition to a social perspective, the increase and change in knowledge and skills have been connected to my comprehensive development into a class teacher. Me becoming a class teacher has been an individual process. With a narrative and hermeneutic approach I have been able to comprehensively understand the development to become a teacher.

My professional process of growth has been lifelong (see Pickle 1985, 55). A need to develop professionally has been connected to my teacher's professionalism in a way presented by Pickle (1985). The official curriculum has been part of my class teacher's life course as an essential element. However, during different times its significance as a planning tool has varied. In the stories my work reality has not only been complex but also multi-level and multi-stranded. The official curriculum has helped as a planning tool to direct my actions as a teacher even though the significance of the curriculum directly for the work on class teacher's identity appears minor in the stories. My narrative study makes possible new narrative information about analyzing the official curriculum with its renewals as temporally continuous in becoming a class teacher. Even though the results of the study cannot be generalized in the manner of results of the formal research, this kind of contextualized curriculum research has significance from the point of view of hearing the teacher's opinion.

## Conclusions

My study concerns a class teacher's relationship to the four official and written curriculums of the Finnish basic education. The interpretation of the curriculum as a story originates from the concept of the curriculum story used by Gudmundsdottir (1990) in the studies. When a teacher implements the curriculum in a personal way and tells about their interpretation of the curriculum, the curriculum can be understood as a story.

This study is narrative and more specifically an autobiographical curriculum study, not a formal curriculum research study. The Finnish formal curriculum research studies, in which objective and generalized information is pursued, are represented, among others, most recently by the studies of Vitikka (2009) and Rokka (2011). Instead in my study it is a question of the autobiographical interpretation of the curriculum, concerning how the four different national curriculums of the Finnish basic education have been realized as contextualized in certain places in six different schools during different times in continuation and in interaction with pupils, school community and school environment in the Finnish society.

As Schubert (2008) and Shkedi (2009) confirm, the curriculum can be interpreted in many ways. This means that in my stories I have interpreted renewing curriculums in a personal, individual way. Some objectives may have come true closer to the objectives of the written curriculum meant by the writers of the curriculum than others. A constant increase in the personal experience of the curriculum is in connection with the development of the interpretation skills of the curriculum. The teachers can understand more and more of the curriculum the more they use and interpret it. However, the understanding does not take place in a straight line, but many internal and external factors are connected with it.

The everyday work of the teachers is affected by the multi-level social changes. In each renewing curriculum the social mind set of each period in time is indicated. The curriculum can be connected especially to the changing scene of the school. The interpreter of the curriculum is a part of this changing scene. Internationality coming constantly closer and more multiform has been the biggest of the change factors in my stories. On the other hand, the development of information technology has also affected the reality of the teacher's work significantly. The reality of the teaching work is tightly bound to a cultural and social context (Clandinin & Connelly 2000).

The renewing demands from the outside can often be in conflict with regard to the needs of a teacher and a school. The teacher sees that the development in learning requires the peace to develop, whereas outsiders may see the teacher and the school resisting change. However, the teacher is building the future through the operation which is directed to the future. At the same time this kind of orientation to the future creates the teacher's autonomy as Elbaz-Luwisch (2011, 27) and Bellanca (2009, 16), conclude, among others.

The study also has a wider significance in addition to increased self-understanding. Through the teacher's perspective, I have been able to throw light on the multi-dimensional and multi-level relationship between a teacher and a curriculum and show against a general assumption that the curriculum is an important tool for the teacher. At the same time, I have been able to present from the point of view of the compilation of the curriculum what kind of model of curriculum has inspired a teacher most and has tightened the relationship to it of the ones that have been in use. In the practical work, massive and too detailed curriculums do not persuade a teacher in as close a relationship as the core curriculums containing succinct and necessary matters. In the light of my study it seems that the curriculums that guide a teacher's personal autonomy in interpreting and implementing the curriculum seem to be building a closer relationship than before between a teacher and a curriculum. Even though the supply in education courses has enlarged to support the teacher's professional growth, it is ultimately the teacher's responsibility to reflect on school work and on their own operation. The teacher can increase the experiences of meaningfulness in work with an inquiring, curious attitude.

The results of my narrative study can be utilised in the teacher education when training the prospective teachers in the use of the curriculum. Studying

the official curriculum is central to the Finnish teacher education, where the autobiographical curriculum relationship of the prospective teachers begins. The results of the study can be utilised also in the training for the everyday work.

Through this study, I hope to convey the message about listening to the teachers in the renewing process of the curriculum that is happening again and in the process of drawing up the core curriculum for basic education in 2016 because the renewing curriculum is the central tool of the planning of teaching. The reasonable standard task of the curriculum and on the other hand its function as a versatile source for ideas are in connection to the need to develop professionally which has emerged especially in this study. The new curriculum probably emphasizes more the study skills of the learners, the processing of information and the social skills. For the teacher, this means the demand to master the new teaching methods and more sharing of collegial knowledge than before.

# LÄHTEET

- Aarto-Pesonen, L. 2013. "Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa". Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun hollistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 192.
- Abbott, H. P. 2008. *The Cambridge Introduction to Narrative*. New York: Cambridge University Press.
- Ahon hallituksen hallitusohjelma 26.4.1991. Saatavilla: <http://valtioneuvosto.fi/tietoa-valtioneuvostosta/hallitukset/hallitusohjelmat/vanhat/aho/fi.jsp> Luettu 13.4.2012.
- Airosmaa, K. 2012. Viisi vuotta viisaampi? Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta. Kasvatustieteen väitöskirja. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1708.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle. Opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Kasvatustieteen väitöskirja. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellinen julkaisu* 128.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. *Aikuiskasvatuksen vuosikirja* 37, 251–295.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY
- Antikainen, A. 2011. *Kasvatussosiologiaa etsimässä*. Työelämäkerta. Tampereen Yliopistopaino.
- Anttila, P. 2006. *Tutkiva toiminta ja Ilmaisu*, Teos, Tekeminen. Hamina: Akatiimi.
- Arnold, C. & Kompf, M. 2011. Transfer credits in higher education: The path to globalization. Teoksessa A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo & O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Navigating in Educational Contexts. Identities and Cultures in Dialogue*. Rotterdam: Sense Publishers, 153–164.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Kasvatustieteen väitöskirja. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* E11.
- Atjonen, P. 1996. Opettaja didaktisena ajattelijana ja toimijana. Teoksessa R. Heikkinen & L. Oikarinen (toim.) *Kasvatuksen ja koulutuksen vainioilta*. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Kainuun kesäyliopisto.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan julkaisuja* 20.

- Atjonen, P. 2005. Eettisesti laadukas opetus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–66.
- Bach, H. 2006. Composing a Visual Narrative Inquiry. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 280–307.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28 (3), 377–396.
- Beairsto, J. A. B. 1996. Professional Growth and Development: What is it and how do we know if it's working? Teoksessa P. Ruohotie and P. P. Grimmett (toim.) *Professional Growth and Development. Direction, Delivery and Dilemmas*. Vancouver, Canada: Career Development Centre, 91–113.
- Bellanca, J. 2009. *Designing Professional Development*. CA: Corwin Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bernhardt, P. 2009. Opening Up Classroom Space: Student voice, Autobiography, & the Curriculum. *The High School Journal. The University of North Carolina Press* 92 (2), 61–67.
- Blake, R. W. Jr & Haines, S. 2009. Becoming a teacher: Using narratives to develop a professional stance of teaching science. Teoksessa A. M. Mattos (toim.) *Narratives on teaching and teacher education*. New York: Palgrave Macmillan, 47–63.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. 1993. Introduction: Understanding learning from experience. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (toim.) *Using experience for learning. The Society for Research into Higher Education & Open University Press*. Suffolk: St Edmundsbury Press, 1–17.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan? Tampere: Vastapaino.
- Brockmeier, J. 2001. From the end to the beginning. Retrospective teleology in autobiography. Teoksessa D. Carbaugh (toim.) *Narrative and Identity. Studies in Autobiography, Self and Culture*. John Benjamins Publishing, 247–280.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: WSOY.
- Bruner, J. 1983. *In Search of Mind: Essays in Autobiography*. New York: Harper & Row.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54 (1), 11–32.
- Bruner, J. 1991. Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18 (1), 1–21.
- Bruner, J. 2002. *Making Stories*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bullough, R. V. & Pinnegar, S. 2001. Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research. *Educational Researcher* 30 (3), 13–21.
- Calderhead, J. 1990. Conceptualising and evaluating teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education* 13 (3), 153–160.
- Castells, M. 2000. *The rise of network society*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Cheryl, J. C., JeongAe, Y. & Suhak, O. 2013. Collaborative curriculum making in the physical education vein: a narrative inquiry of space, activity and relationship. *Journal of Curriculum Studies* 42 (2), 169–197.
- Clandinin, J. 1985. Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry* 15 (4), 361–385.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1988. *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1992. The teacher as curriculum maker. Teoksessa P. W. Jackson (toim.) *Handbook of research of curriculum*. A project of American Educational Research Assosiation. New York: Macmillan, 363–401.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1994. Personal Experience Methods. Teoksessa M. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE, 413–427.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Pushor, D. & Murray Orr, A. 2007. Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education* 58 (1), 20–35.
- Clandinin, D. J. & Murphy, M. S. 2009. Relational Ontological Commitments in Narrative Research. *Educational Researcher* 38 (8), 598–602.
- Creswell, J.W. 2007. *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Day, C. 1999. *Developing teachers: The challenge of lifelong learning*. Florence, KY: Taylor & Francis.
- Day, C. 2012. New Lives of Teachers. *ProQuest Education Journals. Teacher Education Quarterly* 39 (1), 7–26.
- Denzin, N. 1989. *Interpretative biography*. Qualitative research methods series 17. London: SAGE.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dillon, J. T. 2009. The questions of curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 41 (3), 343–359.
- Doll, W. E. 1993. *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Dunderfelt, T. 1997. *Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiin kehtykseen*. Helsinki: WSOY.

- Elbaz, F. 1990. Knowledge and Discourse: The Evolution of Research on Teacher Thinking. Teoksessa C. Day, M. Pope & P. Denicolo (toim.) *Insight into Teachers' Thinking and Practise*. London: The Falmer Press, 15–42.
- Elbaz-Luwisch, F. 2005. *Teachers' Voices. Storytelling and possibility*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Elbaz-Luwisch, F. 2007. Studying Teachers' Lives and Experience: Narrative Inquiry Into K-12 Teaching. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 357–382.
- Elbaz-Luwisch, F. 2011. Teaching and marginality: Lessons from teachers' life stories. Teoksessa A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo & O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Navigating In Educational Contexts. Identities and Cultures in Dialogue*. Rotterdam: Sense Publishers, 17–30.
- Ellis, C. & Bochner, A. P. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. Teoksessa K. N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 733–768.
- Erkkilä, R. 2008. Narratiivinen kokemuksen tutkimus; koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 195–226.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoi-ta tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustanus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. Whose reform? Teachers' voices from silence. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylän yliopisto: Sophi, 177–196.
- Estola, E., Erkkilä, R. & Syrjälä, L. 2003. A moral voice of vocation in teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9 (3), 239–256.
- Eysenck, M. W. & Keane, M. T. 2005. *Cognitive Psychology. A student's handbook*. Hove: Psychology Press.
- Fischer, M. 2012. Linkages between employee and customer perceptions in business-to-business services –Towards positively deviant performances. Doctoral Dissertations. Aalto University publication series 7.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3.

- Freeman, M. 2006. Autobiographical Understanding and Narrative Inquiry. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping of Methodology*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 120–144.
- Freiman-Nemser, S. 2012. Beyond SOLO Teaching. *Educational Leadership* 69 (8), 10–16.
- Fullan, M. G. 2001. *The new meaning of educational change*. The 3<sup>rd</sup> ed. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. 2005. *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fuller, F. F. 1969. Concerns of teachers: A developmental coceptualization. *American Education Research Journal* 6, 207–226.
- Fullerton T. 2013. A reflection on my experiences engaging teachers in professional development on their integration of technology into their practice. *McJournal of Education* 48 (2), 443–448.
- Gadamer, H. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash (toim.) *Nykyajan jäljillä*. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Goodson, I. 1992. *Studying Teacher's Lives: An Emergent Field of Inquiry*. Teoksessa I. Goodson (toim.) *Studying Teacher's lives*. London: Routledge.
- Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisista rakentumisesta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Suomennos: M. Savolainen. Helsinki: LK-kirjat.
- Griffiths, M. 2006. The feminization of teaching and the practice of teaching: Treat or opportunity? *Educational Theory* 56 (4), 387–405.
- Grimmett, P. P. 1996. Teacher development as a struggle for Authenticity: Implications for educational leaders. Teoksessa P. Ruohotie and P. P. Grimmett (toim.) *Professional Growth and Development. Direction, Delivery and Dilemmas*. Vancouver, Canada: Career Development Centre, 291–314.
- Gross, L. & Gilbert, S. 2011. Early formations of teacher identity: Prospective teacher candidates notions of teacher roles. Teoksessa A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo & O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Navigating in Educational Contexts. Identities and Cultures in Dialogue*. Rotterdam: Sense Publishers, 79–92.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1989. *Fouth generation evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE.



- Gudmundsdottir, S. 1990. Curriculum Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching. Teoksessa C. Day, M. Pope & P. Denicolo (toim.) *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer, 107–118.
- Gudmundsdottir, S. 1991. Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 23 (3), 207–218.
- Hall, D. T. 1986. Breaking career routines: Mid-career choice and identity development. Teoksessa D. T. Hall et al. (toim.) *Career development in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 120–159.
- Hall, D. 2014. Using lesson study as an approach to developing teachers as researchers. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 3 (1), 11–23.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. Lontoo: Cassell.
- Hargreaves, A. 1996. Contrived Collegiality and the culture of Teaching. Teoksessa P. Ruohotie, P. & Grimmer, P. P. (toim.) *Professional Growth and Development. Direction, Delivery and Dilemmas*. Vancouver Canada: Career Development Centre, 263–290.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers Press.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. 2006. Educational change over time. The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly* 42 (1), 3–41.
- Hayano, D. M. 1979. Auto-ethnography: Paradigms, problems and prospects. *Human Organisation* 38 (2), 113–120.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.
- Heikkinen, H. L. T. 2002a. Tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa L. Syrjälä & H. L. T. Heikkinen (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 101–105.
- Heikkinen, H. L. T. 2002b. Miten minusta tuli minä? Teoksessa L. Syrjälä & H. L. T. Heikkinen (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 106–115.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa L. Syrjälä & H. L. T. Heikkinen (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research* 15 (1), 5–19.

- Heinonen, J.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Kasvatustieteen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. 6.–7. painos. Helsinki: Tammi.
- Hodkinson, P. 2005. Reconceptualising the relations between college-based and workplace learning. *Journal of Workplace Learning* 17 (8), 521–532.
- Holappa, A-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Kasvatustieteen väitöskirja. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E94.
- Holkerin hallituksen hallitusohjelma 30.4.1987. Saatavilla: <http://valtioneuvosto.fi/tietoa-valtioneuvostosta/hallitukset/hallitusohjelmat/vanhat/holkeri/fi.jsp> Luettu 12.4.2012.
- Huberman, M. A. 1989. The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record* 91 (1), 31–57.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) *Understanding teacher development*. London: Teachers College Press, 122–142.
- Hultén, M. 2013. Boundary objects and curriculum change: the case of integrated versus subject-based teaching. *Journal of Curriculum Studies* 45 (6), 790–813.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 37, 13–42.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Suom. J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivenius. Helsinki: Loki-kirjat.
- Huttunen, R. 2005. Onko omaelämäkerta korrespondenssimielessä tosi kuva elämästä? Teoksessa J. Haukioja & J. Räikkä (toim.) *Elämän merkitys: filosofisia kirjoituksia elämästä*. Kuopio: UNIPress, 167–180.
- Huttunen, M. 2013. Narratiivisten identiteetti-prosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere University Press, 125–154.
- Hyry, E. K. 2007. Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana. Kasvatustieteen väitöskirja. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E95.

- Hyry-Beihammer, E. K. & Autti, O. 2013. Koulu kerrottuna paikkana – kertomuksia lasten kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä. Tampere University Press, 231–258.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere University Press.
- Jaatinen, R. 2003. Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Tampere: Tampere University Press.
- Jakoby, S. & Conzalez, P. 1991. The Constitution of Expert-Novice in Scientific Discourse. *Issues in Applied Linguistics* 2 (2), 149–181.
- Jauhainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteenopettajantyö ja ammattikuva? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154.
- Johnson, E. 2011. Kielenopettajaksi tuleminen ammattikorkeakoulun muutosmaisemassa. Kasvatustieteen väitöskirja. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. A: Tutkimusraportteja - Forskningsrapporter.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni: perusopetuksen yhtenäistämisprosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti.
- Jokinen, K. 2008. Miten laadullinen tutkimus vakuuttaa? Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) Tutkijan käsikirja. Tampere: Vastapaino, 243–250.
- Josselson, R. 2007a. Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. Teoksessa M. Bamberg (toim.) Narrative – state of art. Amsterdam: John Benjamins 16 (1), 7–15.
- Josselson, R. 2007b. The Ethical Attitude in Narrative Research. Principles and Practicalities. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) Handbook of Narrative Inquiry. Thousand Oaks, CA: SAGE, 537–562.
- Junttila, N. 2010. Vanhempien kokemukset lastensa perusopetuksesta. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junttila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski (toim.) Esi- ja perusopetuksen 2010 opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Jyväskylä. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52, 161–176.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 4, 273–280.
- Kangas, R. 2001. Yhteiskunta. Tutkielmia yhteiskunnasta, yhteiskunnan käsitteestä ja sosiologiasta. Helsinki: Tutkijaliitto.

- Kankaanranta, M. & Puhakka, E. 2008. Kohti innovatiivista tietotekniikan opetuskäyttöä. Kansainvälisen SITES 2006 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS –kustannus.
- Kantola, A. 2006. Suomea trimmaamassa: suomalaisen kilpailuvaltion sanastot. Teoksessa R. Heiskala ja E. Luhtakallio (toim.) Kuinka Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Helsinki: Gaudeamus, 156–178.
- Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Kataisen hallituksen hallitusohjelma 22.6.2011. Saatavilla: <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/fi.jsp> Luettu 10.10.2012.
- Kaunismaa, P. & Laitinen, A. 1998. Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa P. Kuhmonen & S. Sillman (toim.) Jaettu jana, ääretön raja. Jyväskylän yliopisto. Filosofian julkaisuja 65, 168–195.
- Kauppila, J. & Tuomainen, A. 1996. Opettajat muutoksen tulkkeina–Kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Kansanvalistusseura ja Aikuis-kasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 37, 159–196.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 141.
- Kelly, A. V. 2004. The Curriculum. Theory and Practice. Fifth Edition. London: SAGE.
- Kenyon, G. & Randall, W. 1997. Restorying our lives. Personal Growth Through autobiographical Reflection. Westport, CT: Praeger.
- Kim-Eng Lee, C. & Mun Ling, L. 2013. The role of lesson in facilitating curriculum reforms. International Journal for lesson and Learning studies 2 (3), 200–206.
- Kissling, M. T. 2012. A Living Curriculum of Place(s). Journal of curriculum Theorizing 28 (3), 109–127.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämistä. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kivioja, L. 2008. ”Teen työni niin hyvin kuin osaan ja voin.” Opettajan kasvuvuodet opetuksen suunnittelijana ja kasvattajana. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Pro gradu -tutkielma.

- Koiviston II hallituksen hallitusohjelma 26.5.1979. Saatavilla: [http://valtio-neuvosto.fi/tietoa-valtioneuvostosta/hallitukset/hallitusohjelmat/vanhat/koivistoII/Hallitusohjelma\\_-\\_KoivistoII113252.jsp](http://valtio-neuvosto.fi/tietoa-valtioneuvostosta/hallitukset/hallitusohjelmat/vanhat/koivistoII/Hallitusohjelma_-_KoivistoII113252.jsp) Luettu 9.4.2012.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Koort, P. 1975. *Kasvatus ja suunnittelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Korthagen, F. 2004. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20 (1), 77–97.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. 2005. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice* 11 (1), 47–71.
- Korkeakoski, E. 1997. Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa. Opetustapahtumien eräiden piirteiden sekä oppimisen ja opiskelun mielekkyyden tarkastelua. *Kasvatustieteen väitöskirja*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* A533.
- Korkeakoski, E. 2010a. Opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus poliittisten päättäjien ja valtion kouluhallinnon edustajien näkökulmasta. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junntila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski (toim.) *Esi- ja perusopetuksen 2010 opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus*. Jyväskylä. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52, 35–42.
- Korkeakoski, E. 2010b. Oppilaiden näkemyksiä toimeenpantuun opetussuunnitelmaan. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junntila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski (toim.) *Esi- ja perusopetuksen 2010 opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus*. Jyväskylä. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52, 149–160.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. *Kasvatustieteen väitöskirja*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- Kosunen, T. 2002. Opettaja opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 83, 52–68.
- LaBoskey, V. K. 2007. The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. Teoksessa J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (toim.) *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer Academic, 817–870.

- Laine, Timo. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia. Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laine, Tuula. 2010. Opettajien näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmästä. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Juntila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski (toim.) *Esi- ja perusopetuksen 2010 opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus*. Jyväskylä. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52, 113–148.
- Laverty, S. M. 2003. Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods* 2 (3), 21–35.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Porvoo: WSOY.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Dart, B. 1996. How the school improvement strategies of transformational leaders foster teacher development. Teoksessa P. Ruohotie and P. P. Grimmett (toim.) *Professional Growth and Development. Direction, Delivery and Dilemmas*. Vancouver, Canada: Career Development Centre, 115–148.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Lejeune, P. 1989. *On Autobiography*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Levin, B. 2006. Schools in challenging circumstances: A reflection on what we know and what we need to know. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 17 (4), 399–407.
- Levin, B. 2008. Curriculum policy and politics of what should be learned in schools. Teoksessa F. M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (toim.) *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. London: SAGE, 7–24.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative Research: reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks CA: SAGE.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- Lipposen I hallituksen hallitusohjelma 13.4.1995. Saatavilla: <http://valtioneuvosto.fi/tietoa-valtioneuvostosta/hallitukset/hallitusohjelmat/vanhat/lipponenI/Hallitusohjelma-LipponenI113252.jsp> Luettu 13.4.2012.
- Lipposen II hallituksen hallitusohjelma 15.4.1999. Saatavilla: <http://valtioneuvosto.fi/tietoa-valtioneuvostosta/hallitukset/hallitusohjelmat/vanhat/lipponenII/Hallitusohjelma-LipponenII113252.jsp> Luettu 14.4.2012.

- Loughran, J., Berry, A., Clemans, A., Keast, S., Miranda, B., Parr, G., Riley, P. & Tudball, E. 2011. Exploring the nature of teachers' professional learning. Teoksessa A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo ja Outi Ylitapio (toim.) Navigating in Educational Contexts. Identities and Cultures in Dialogue. Rotterdam: Sense Publishers, 93–102.
- Lumpe, A., Czerniak, C., Haney, J. & Beltyukova, S. 2012. Beliefs about Teaching Science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement. *International Journal of Science Education* 34 (2), 153–166.
- Luukkainen, O. 2005. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O. Luukkainen ja R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–164.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Masterman, E. & Manton, M. 2011. Teachers' perspectives on digital tools for pedagogic planning and design. *Technology, Pedagogy and Education* 20 (2), 227–246.
- McCallum, P. & Prosser, B. 2009. River Journeys: Narrative accounts of South Australian Preservice Teachers during Professional Experience. Teoksessa A. M. A. Mattos (toim.) Narratives on Teaching. New York: Palgrave MacMillan, 92–106.
- Meisalo, V., Sutinen, E. & Tarhio, J. 2003. Modernit oppimisympäristöt tietojen ja viestintäteknikka opetuksen ja opiskelun tukena. Helsinki: Tietosanomaa.
- Merleau-Ponty, M. 2006. *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Journal of Adult Education* 32 (1), 3–24.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uuden oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow & al (toim.) Suomennos L. Lehto, asiataarkastus L. Ahteenmäki-Pelkonen. Uudistuva oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus 231, 17–37.
- Mitchell, I. & Mitchell, J. 2011. Taking metacognition a step further: Teachers sharing pedagogical purposes. Teoksessa A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo & O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) Navigating in Educational Contexts. Identities and Cultures in Dialogue. Rotterdam: Sense Publishers, 117–136.

- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Morgan, A. 2007. Mirror mirror: a phenomenological study of the role of reflection in teaching in elementary school. Doctoral Dissertations. Birmingham, USA: University of Alabama.
- Muncey, T. 2010. Creating autoethnographies. London: SAGE.
- Mäntymäki, M. 2012. Lapset ja nuoret sosiaalisessa mediassa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Tykkää tästä! Opettajan ammattietiikka sosiaalisen median ajassa. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–22.
- Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino, 52–65.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995 (toim.) Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuksen julkaisuja A2.
- Niemi, H. 1996. Do teachers have a future? Conditions of teachers' growth. Teoksessa P. Ruohotie and P. P. Grimmert (toim.) Professional Growth and Development. Direction, Delivery and Dilemmas. Vancouver, Canada: Career Development Centre, 227–262.
- Niemi, H. 2003. Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa L. Isosomppi ja M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1, 119–128.
- Niemi, H. 2005. Opettajan kasvatusvastuu taloudellisten arvojen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen ja R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–142.
- Niemi, H. 2012. Opettajan vastuun rajat ja rajattomuus sosiaalisen median keskellä. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Tykkää tästä! Opettajan ammattietiikka sosiaalisen median ajassa. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–38.
- Niemi, H., Kynäslähti, H. & Vahtivuori-Hänninen, S. 2013. Towards ICT in everyday life in Finnish Schools: Seeking conditions for good practices. *Learning, Media & Technology* 38 (1), 57–71.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas-yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas. Opetusministeriön julkaisuja 2007:32.
- Null, J. W. 2007. Curriculum for Teachers: Four Traditions Within Pedagogical Philosophy. *Educational Studies* 42 (1), 43–63.



- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojala (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino, 125–147.
- Ojanen, S. & Lauriala A. 2006. Enhancing professional development of teachers by developing supervision into a conceptually-based practise. *Kasvatusalan tutkimuksia* 25, 71–87.
- Olson, M. 2000. Curriculum as a Multistoried Process. *Canadian Journal of Education* 25 (3), 169–187.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus. Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti - Kokkolan yliopistokeskus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005.
- O’Sullivan, M. 2003. Learning to teach physical education. Teoksessa S. J. Silverman & C. D. Ennis (toim.) Student learning in physical education. Applying research to enhance education. 2. painos. Champaign IL: Human Kinetics, 275–294.
- Partanen, A. 2011. ”Kyllä minä tästä selviän”. Aikuisopiskelijat koulutustarinnansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I–II. 1970. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoululaki 476/1983. Annettu Helsingissä 27 päivänä toukokuuta 1983.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1970: A4. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. 1970: A 4. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Vuosiluokat 1–2. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pickle, J. 1985. Toward Teacher Maturity. *Journal of Teacher Education* 36, 55–59.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995. Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. New York: Peter Lang Publishing.

- Poikajärvi, E. 2007. Aktiivinen opettaja ja passiivinen oppilas – vai toisinko päin? Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 153–165.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 5–23.
- Priestley, M. 2011. Schools, teachers and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change* 12 (1), 1–23.
- Rasku-Puttonen, H. 2007. Opettajankoulutus haasteiden edessä. Teoksessa E. Aarnos ja M. Meriläinen (toim.) Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallisen opettajankoulutuksen konferenssin 2006 raportti. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen julkaisuja, 9–21.
- Rauhala, L. 1978. Ihmistutkimuksesta eksistentiaalisen fenomenologian valossa. Helsingin yliopiston soveltavan psykologian tutkimuksia 3.
- Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysseja ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino. Alkuteos Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. 1993.
- Rauhala, L. 2009. Henkinen ihminen. Henkinen ihmisessä & ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Richmond, G. & Manokore, V. 2011. Identifying Elements Critical for Functional and Sustainable Professional Learning Communities. *Science Teacher Education* 95, 543–570.
- Ricoeur, P. 1992. *Oneself as Another*. The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. 2005a. Eksistenssi ja hermeneutiikka. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 140–163.
- Ricoeur, P. 2005b. Mimesis, viittaus ja uudelleenahmottuminen. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 164–174.
- Riessman, C. K. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: SAGE.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Turku. Turun yliopiston julkaisuja C: 44.
- Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolesta välistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 135.
- Rinne, R. ja Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.

- Rivard, L. P. 1994. A review of writing to learn in science: Implications for practice and research. *Journal of Research in Science Teaching* 31, 969–983.
- Robinson, K. 2012. The role of schools in society: A future vision of education. *Education Review* 24 (1), 17–33.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Kasvatustieteen väitöskirja. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 1076.
- Ropo, E. 2004. Teaching expertise. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht: Kluwer, 159–179.
- Ropo, E. & Huttunen, M. 2013. Johdanto. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä*. Tampere University Press, 9–16.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun murroksessa. Helsinki: WSOY.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatustieteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schaie, K. W. & Willis, S. L. 2002. *Adult development and aging*. Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Schubert, W. H. 2008. Curriculum inquiry. Teoksessa F. M. Connelly, M. Fang He & Phillion (toim.) *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. London: SAGE, 399–419.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä-oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 364.
- Shkedi, A. 2009. From curriculum guide to classroom practice: teachers' narratives of curriculum application. *Journal of Curriculum Studies* 41 (6), 833–854.
- Sikkelä, R. 2000. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa J. Enkenberg, J. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajakoulutuslaitos, 120–131.
- Sintonen, T. 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Slattery, P. & Rapp, D. 2003. *Ethics and Foundations of Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, J. 2010. *Autobiography: theory and practice*. MPhil(R)thesis. University of Glasgow.

- Sorsan IV hallituksen hallitusohjelma 11.5.1983. Saatavilla: <http://valtioneuvosto.fi/tietoa-valtioneuvostosta/hallitukset/hallitusohjelmat/vanhat/sorsaIV/fi.jsp> Luettu 10.4.2012.
- Spector-Mersel, G. 2010. Narrative research. Time for a paradigm. *Narrative Inquiry* 20 (1), 204–224.
- Stenberg, K. 2011. Working with Identities Promoting Student Teachers Professional Development. Kasvatustieteen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuksia 1799–2508.
- Stoll, L. 1999. School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement. Teoksessa J. Prosser (toim.) *School Culture*. Lontoo: Paul Chapman Publishing, 30–47.
- Sugrue, C. & Day, C. (toim.) 2002. Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives, London: Routledge.
- Suortti, J. 1981. Opetussuunnitelmaongelma. Teoreettista analyysia opetus-suunnitelman ehdoista. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309.
- Svingby, G. 1979. Från läroplanspoesi till klassrumverklighet. Malmö: Liber.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 137–150.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S.-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas 211*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 181–202.
- Syrjälä, L. 2009. Tutkijana ja opettajana elämäntarinan äärellä. *Elämäntarina* 2 (10), 33.
- Säntti, J. 2004. Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–202.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 7–22.
- Tontti, J. 2005. Olemisen haaste - 1900-luvun hermeneuttiset päälinjat. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen – Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 50–81.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. 2007. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 23 (6), 944–956.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- Törnroos, J. 2005. Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset -seitsemän luokan matematiikan osaaminen arvioitavana. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 13.
- Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Töttö, P. 2012. Paljonko on paljon? Luvuilla argumentoinnista empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- van Veen, K. & Slegers, P. 2009. Teachers' emotions in a context of reforms: To a deeper understanding of teachers and reform. Teoksessa P. Schutz & M. Zembylas (toim.) *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York: Springer, 233–252.
- Vanhasen I hallituksen hallitusohjelma 24.6.2003. Saatavilla: <http://valtioneuvosto.fi/tietoa-valtioneuvostosta/hallitukset/hallitusohjelmat/vanhat/vanhanenI/fi.jsp> Luettu 14.4.2012.
- Vanhasen II hallituksen hallitusohjelma 19.4.2007. Saatavilla: <http://valtioneuvosto.fi/tietoa-valtioneuvostosta/hallitukset/hallitusohjelmat/vanhat/vanhanenII/fi.jsp> Luettu 15.4.2012.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Saatavilla: [http://art-ed.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://art-ed.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf) Luettu 1.1.2013.
- Viikko, A. 1990. Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksina. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Viljamaa, J. 2009. Mitä minä teen tämän lapsen kanssa? Haastavan lapsen kasvatus. Helsinki: Minerva.
- Viskari, S. 2009. Rakkaudesta pedagogiikkaan. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 122–148.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys–sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Kasvatustieteen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia 44.
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. 2012. The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense, 83–96.

- Vuorikoski, M. 2007. Kyseenalaistamisen ylistys. Teoksessa M. Vuorikoski (toim.) *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 23–56.
- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen, psykologian ja sosiaalitieteen tutkimuksia 460.
- Väljärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen ja R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–120.
- Väljärvi, J. 2012. Suomalainen arviointitodellisuus kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social Perspectives on Education*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 59, 171–200.
- Wiberg, M. 2006. Yhteiskuntatiede ja kohteen vahingoittaminen. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas 211*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 261–273.
- Young, M. 2013. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of curriculum studies* 45 (2), 101–118.
- Yrjänäinen, S. & Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere University Press, 17–46.
- Zeichner, K. & Liston, D. 1987. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review* 57 (1), 23–48.
- Zeichner, K. & Liston, D. 1996. *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

## Liite 1a. Tutkimuksen lukukausisuunnitelma-aineisto

| Lukuvuosi | Aineisto                                   |
|-----------|--|
| 1990–1991 | syys- ja kevätlukukausisuunnitelmat, 2 kpl |
| 1991–1992 | 2 kpl                                      |
| 1992–1993 | 2 kpl                                      |
| 1993–1994 | 2 kpl                                      |
| 1994–1995 | syyslukukausisuunnitelma, 1 kpl            |
| 1995–1996 | 2 kpl                                      |
| 1996–1997 | 2 kpl                                      |
| 1997–1998 | 2 kpl                                      |
| 1998–1999 | kevätlukukausisuunnitelma, 1 kpl           |
| 1999–2000 | 2 kpl                                      |
| 2000–2001 | kevätlukukausisuunnitelma, 1 kpl           |
| 2001–2002 | 2 kpl                                      |
| 2002–2003 | 2 kpl                                      |
| 2003–2004 | 2 kpl                                      |
| 2004–2005 | kevätlukukausisuunnitelma, 1 kpl           |
| 2005–2006 | 2 kpl                                      |
| 2006–2007 | 2 kpl                                      |
| 2007–2008 | syyslukukausisuunnitelma, 1 kpl            |
| 2008–2009 | 2 kpl                                      |
| 2009–2010 | 2 kpl                                      |
| 2010–2011 | 2 kpl                                      |
| 2011–2012 | 2 kpl                                      |
| Yhteensä  | 39 kpl                                     |

# Liite 1b. Lukukaunis suunnitelmaesimerkki vuodelta 2005 (kevät)

|            | KOULUHUUMIO                        | KEVÄT 05   | KOKONAISLUKUNNIN                              | L. K.  |
|------------|------------------------------------|--|---|--|
| 1. Tammi   | Koulun yh. teemat<br>YMP. OPPI     | KUUTAMO  | virkkomine                                    | Virkkomine<br>konseptti 11. 11. 00<br>Loppukirjeen j. 14. 00   |
| 2. Helm.   | MEDIA KASVATUS-<br>VIIKKO          | HUURTEIJA<br>-kirjoitelmia<br>-kirjoituksia<br>-kirjoituksia<br>-kirjoituksia<br>-kirjoituksia | LUMIUKKO<br>-kirjoitelmia<br>-kirjoitelmia    | Jeesus oli<br>rakentaja ja<br>opettaja<br>-Pietari kalustaa<br>-Jeesus parantaa<br>-Jeesus parantaa  |
| 3. Maalis. | LIIVUNTA-<br>TÄHTIKÄSITTEITÄ       | ELÄINTEN TÄLU<br>-kirjoitelmia<br>-kirjoitelmia<br>-kirjoitelmia<br>-kirjoitelmia              | LINTU LÄHTÄ<br>-kirjoitelmia<br>-kirjoitelmia | Jeesus ja loijat<br>-Lapsias someriali<br>-Sallisuus<br>Video:<br>Haskaimat s. 40<br>Mattiariola s. 41   |
| 4. Huhti.  | SIEMENESTÄ KAS-<br>VAA UOSI KASVI  | ILMA JA TUULI  | TUULI HURRÄ                                   | -Pääsiisiterkoni.<br>(video)<br>-Mittainen Jumalat<br>-Elämä on luonon<br>-Jumalan luomaa<br>-Ruukon<br>(Isä meidän)<br>Opp-n elämän<br>kysymystä<br>Helalehtimä |
| 5. Touko.  | ALUKU ERIKO-<br>YHTÄISEN<br>KIRKKO | KOKKOUS -pohj.<br>-pohj.<br>-kirjoitelmia<br>-kirjoitelmia                                     | KUKKARULLUO<br>-niacäärä<br>-Siikku kullu     | -soitin pyöskälit<br>-esiint.<br>-yht.lau<br>-kää lauluja<br>-kää laulu<br>-kää laulu<br>-kää laulu<br>-kää laulu  |
| 6. Kesä.   | KEVÄT KIRKKO<br>KEVÄTUULI          | ESINNYTYKSEN<br>-kevätkirko<br>-kevätkirko   | ITÄENÄ KURTI                                  | yht. laulut<br>yht. laulut<br>yht. laulut<br>yht. laulut   |



## Liite 2a. Tutkimuksen viikkosuunnitelma-aineisto

| Lukuvuosi | Viikkosuunnitelmien määrä | Konteksti ja merkitys         |
|-----------|---------------------------|-------------------------------|
| 1998–1999 | 41                        | Iso kaupunkikoulu 1998–2009.  |
| 1999–2000 | 39                        | Opetus 1.–6. -luokilla,       |
| 2000–2001 | 39                        | pääosin alkuopetuksessa.      |
| 2001–2002 | 39                        |                               |
| 2002–2003 | 39                        |                               |
| 2003–2004 | 38                        | Merkitys:                     |
| 2004–2005 | 39                        | Pidemmän aikavälin            |
| 2005–2006 | 39                        | suunnittelun tarkentaminen,   |
| 2006–2007 | 39                        | helpottaa oppituntien tai     |
| 2007–2008 | 17                        | opetustuokioiden suunnittelua |
| 2008–2009 | 38                        |                               |
| 2009–2010 | 39                        |                               |
| 2010–2011 | 38                        |                               |
| 2011–2012 | 37                        |                               |
| Yhteensä  |                           | 521 viikkosuunnitelmaa        |

Liite 2b. Esimerkki viikkosuunnitelma-aineistosta vuodelta 2002

| 3A + Parunvarsi joulukorttikarttelu  |  |   | KORTTIKARTTELU<br>JOULUKUU 2002  |   |   | VIKKO 6      |
|--|--|---|--|---|---|--------------|
| Maanantai 9  | Tiistai 10   | Keskiviikko 11  | Torstai 12   | Perjantai 13  | Lauantai 14   | Sunnuntai 15 |
| MA2 - Joulukortit<br>→ 68 →<br>2-5x JULKOA<br>MA1<br>—<br>⇒ JOULULUUT klo 10.00<br>AI Käytöspassi As-<br>sistenttien ja kirkon-<br>kirkon luokan s. 247<br>AI LITE 7<br>BE Miten suo-<br>men luonto on<br>saanut alkun?<br>s. 110-111, 112-113 | MA 2-5x - kappeli<br>→ 68 →<br>JULKOA 6x<br>AI<br>pöytäkirjat<br>- lue<br>IKKUNA-<br>koriste<br>Koriste<br>Joulukoriste<br>JOULULAULUT JA<br>- VIRRET<br>Joulukok.?<br>klo | Asikartelli, Parun-<br>varsi<br>1 1/2 h a 9pp.<br>1h? joulukortit<br>JOULULUUT<br>JANIOITA<br>LITE A. 249-250<br>251, 252, 253<br>MA1, ulkkoa 6x<br>68 →<br>JULKOA 7x<br>MA2<br>— | Mu, 1x<br>- jouluvirret<br>- joululaulut<br>Asikartelli, Parun-<br>varsi 9.00 → Vah-<br>a 9pp.<br>1h? joulukortit<br>KULIA-juhla<br>saestus: minulla<br>ulkkoa 7x<br>Julkkoa 8x<br>KUVI.<br>11 • Kyrntilä<br>Lucia-invalidi<br>Tatona 12.00<br>KASIALA<br>MU, S.K.<br>- jouluvirret<br>- joululaulut | Enkeli (75)<br>- pajut<br>Enkeli (75)<br>- pajut<br>Synetistiaulut<br>salissa 10.00<br>s. 114-115<br>116-117<br>LT - salit<br>• Kauden<br>tullen val.<br>Tallap.<br>LT - salit<br>• "suikeis" | Väitöntöytä<br>- Jan<br>- Emil<br>- Janne<br>- Teemu<br>- Jooe<br>- Juuso<br>- Saveri<br>Jouko<br>JOULULAULUT<br>- Jouluyö, jouluk-<br>* virsi 21: 1, 2, 1,<br>- Joulupuu<br>- Tonthya sin<br>- Väikei enke<br>* 3 gov. sunn. + ...<br>* Joulukortit sam<br>Muistinaoja<br>JOULUVIRRE<br>* 25: 1, 2, 7- N<br>* 13: 1-4- Nyt<br>22: 1-4- Nyt<br>30: 1-3- Maan<br>* 21: 1, 2, 10-<br>to |              |
| Anna Anne Anri Anu<br>Annikki Anneli Annukka<br>Annika   | Jutta  | Taneli Tatu Daniel  | Tuovi  | Seija   |   |              |

Itse arviointi / käytöspassi

### Liite 3. Tutkimuksen tuntisuunnitelma-aineisto

TAULUKKO A. tuntisuunnitelma-aineisto

| Lukuvuosi | Vihkomäärä ja -tyyppi | Sivumäärä   | Suunniteltujen tuntien määrä |
|-----------|-----------------------|-------------|------------------------------|
| 1979–1980 | 15 x A5               | 540         | 936                          |
| 1980–1981 | 14 x A5               | 616         | 902                          |
| 1981–1982 | 12 x A5               | 720         | 1016                         |
| 1982–1983 | 12 x A5               | 720         | 1012                         |
| 1983–1984 | 13 x A5               | 468         | 1015                         |
| 1984–1985 | 10 x A5               | 400         | 1008                         |
| 1985–1986 | 1 x A4 + 13 x A5      | 36 + 502    | 940                          |
| 1986–1987 | 15 x A5               | 510         | 1132                         |
| 1987–1988 | 10 x A5               | 400         | 912                          |
| 1988–1989 | 13 x A5               | 494         | 908                          |
| 1989–1990 | 1 x A4 + 17 x A5      | 30 + 765    | 920                          |
| 1990–1991 | 10 x A5               | 400         | 902                          |
| 1991–1992 | 12 x A5               | 480         | 903                          |
| 1992–1993 | 15 x A5               | 600         | 905                          |
| 1993–1994 | 14 x A5               | 364         | 940                          |
| 1994–1995 | 9 x A5                | 180         | 476                          |
| 1995–1996 | 1 x A4 + 13 x A5      | 48 + 336    | 901                          |
| 1996–1997 | 3 x A4 + 1 x A5       | 36 + 306    | 871                          |
| 1997–1998 | 2 x A4                | 308         | 934                          |
| 1998–1999 | 2 x A4 + 4 x A5       | 80 + 280    | 939                          |
| 1999–2000 | 1 x A4 + 14 x A5      | 32 + 308    | 907                          |
| 2000–2001 | 1 x A4 + 6 x A5       | 24 + 200    | 891                          |
| 2001–2002 | 2 x A4                | 216         | 913                          |
| 2002–2003 | 1 x A4                | 162         | 902                          |
| 2003–2004 | 2 x A4                | 264         | 894                          |
| 2004–2005 | 1 x A4                | 170         | 902                          |
| 2005–2006 | 2 x A4                | 170         | 925                          |
| 2006–2007 | 3 x A4                | 164         | 935                          |
| 2007–2008 | 1 x A4                | 118         | 378                          |
| 2008–2009 | 4 x A5                | 228         | 864                          |
| 2009–2010 | 1 x A4                | 214         | 790                          |
| 2010–2011 | 2 x A4                | 200         | 850                          |
| 2011–2012 | 1 x A4 + 2 x A5       | 121 + 112   | 909                          |
| Yhteensä  | 27 x A4 + 248 x A5    | 2383 + 9929 | 29432                        |

## Liite 4. Tutkimuksen päiväkirja-aineisto

### TAULUKKO B. Päiväkirja-aineisto

| Lukuvuosi | Päiväkirjan (pk) luonnehdinta   |
|-----------|---|
| 1979–1980 | A5 -kokoinen kierrevihko, 2 kpl   |
| 1980–1981 | A5 -kokoinen vihko  |
| 1981–1982 | A5 -kokoinen vihko, A5 -kokoinen pk,<br>muistiinpanot OAJ -kalenterissa |
| 1982–1983 | A5 -kokoinen pk,<br>muistiinpanot OAJ -kalenterissa                     |
| 1983–1984 | A5 -kokoinen pk,<br>muistiinpanot OAJ -kalenterissa                     |
| 1984–1985 | A6 -kokoinen pk,<br>muistiinpanot OAJ -kalenterissa                     |
| 1985–1986 | A5 -kokoinen vihko, A5 -kokoinen pk,<br>muistiinpanot OAJ -kalenterissa |
| 1986–1987 | A5 -kokoinen pk   |
| 1987–1988 | A5 -kokoinen pk   |
| 1988–1989 | A5 -kokoinen pk   |
| 1989–1990 | A5 -kokoinen pk   |
| 1990–1997 | A4 -kokoinen, 56 -sivuinen vihko  |
| 1991–1993 | A5 -kokoinen, 54 -sivuinen pk   |
| 1997–1998 | A4 -kokoinen, 20 -sivuinen vihko  |
| 1999      | A5 -kokoinen pk   |
| 2000      | A4 -kokoinen vihko, 2 kpl   |
| 2001–2009 | A5 -kokoinen pk   |
| Yhteensä  | 25 päiväkirjaa yhteensä 246 sivua                                       |

## Liite 5. Tutkimuksen valokuva- ja dia- aineisto

### TAULUKKO C. Valokuva-aineisto

| Valokuvien teemat                     | Valokuvien määrä |
|---------------------------------------|------------------|
| 1. Opettajien yhteistyö               | 46               |
| 2. Koulun sisäinen yhteistyö          | 15               |
| 3. Koulun ulkopuolinen yhteistyö      | 1                |
| 4. Koulun kansainvälinen yhteistyö    | 17               |
| 5. Koulun ja kodin yhteistyö          | 27               |
| 6. Koulun juhlat järjestelyineen      | 45               |
| 7. Koulu- ja luokkakuvat              | 59               |
| 8. Oppilaiden lahjoittamat omat kuvat | 50               |
| 9. Oppituntitilanne luokassa          | 84               |
| 10. Opiskelu koulun ulkopuolella      | 84               |
| 11. Oppilaiden tuotokset              | 56               |
| 12. Välitunti                         | 14               |
| 13. Yökoulu                           | 13               |
| 14. Kilpailut                         | 21               |
| 15. Kouluympäristö                    | 13               |
| 16. Kouluvierailijat                  | 14               |
| 17. Luokkaretki                       | 62               |
| 18. Harrastusten ohjaajana            | 5                |
| 19. Opettaja koulutuksessa            | 21               |
| 20. Opettajan itseopiskelu            | 7                |
| Yhteensä                              | 617 kappaletta.  |

### TAULUKKO D. Diakuva-aineisto

| Diakuvien teemat                             | Diakuvien määrä |
|--|-----------------|
| 1. Opettajien yhteistyö                      | 3               |
| 2. Koulun sisäinen yhteistyö                 | 50              |
| 3. Koulun ulkopuolinen yhteistyö             | 11              |
| 4. Oppituntitilanne luokassa                 | 6               |
| 5. Kouluvierailijat                          | 22              |
| 6. Kilpailut                                 | 6               |
| 7. Luokkaretket                              | 14              |
| 8. Koulutoiminnan esittelydiat 1 (vanh.ilta) | 42              |
| 9. Koulutoiminnan esittelydiat 2 (vanh.ilta) | 56              |
| 10. Koulutoiminnan esittelydiat 3            | 30              |
| Yhteensä                                     | 240 kappaletta  |

## Liite 6. Tutkimuksen videofilmiaineisto

### TAULUKKO E. Videofilmiaineisto

| Filmien sisältö ja määrä               | Filmien kesto |
|--|---------------|
| 1. Juhlat, 13 kpl                      | 455 min.      |
| 2. Oppituntitilanne luokassa, 5 kpl    | 70 min.       |
| 3. Opiskelu koulun ulkopuolella, 1 kpl | 35 min.       |
| 4. Luokkaretket, 1 kpl                 | 60 min.       |
| Yhteensä 20 kpl (vhs)                  | 620 min.      |

## Liite 7. Esimerkkejä eri opetussuunnitelmille annetuista merkityksistä tarinoissani

### *POPS I ja POPS II 1970*

- matka- ja keskustelukumppani
- tuki
- piiska, normi
- opetus- ja kasvatustyön perusta
- suunnittelun apuväline
- inspiraatioiden ja ideoiden lähde
- käyttäjälle kaksiosainen, tiivismassainen
- ylhäältäpäin ohjautuva piiska
- ohjekirja
- tarkistuskirja
- varoittaja
- osin ristiriitainen, mm. kirjojen käyttö, ohjaavuus
- ratkaisuihini vaikuttaja
- epävarman tuki, josta ammentaa
- arvostuksen kohde
- jäsennettävä teos
- käyttäjän alleviivaama ja reunamerkinnoin sisältävä kirja
- tekstimassainen lähde
- tarkka piirros opettamiselle
- opettajan kirjoituspöydän paikan haltija
- tärkeimpien toimenpiteiden ja järjestelyjen selvittäjä
- apuväline päämääriin pyrkijälle
- vaikeasti rajattava
- tuki ei kahle
- noudatettava
- paikallisiin olosuhteisiin sovellettava
- jatkuvasti tulkittava
- persoonallisen tulkinnan ja toiminnan mahdollistaja
- ylimitoitettut oppiainekohtaiset oppimäärät sisältävä
- henkilökohtaisesti ei-rajoittava
- autonomiaa tukeva/ ei-autonomiaa tukeva
- koulutuksen tavoitteiden, sisältöjen, muotojen ja muiden järjestelyjen kuvaaja
- ohjaava/ väljyys
- puutteellinen
- opettajan tunnettava, hallinnollinen asiakirja
- koulunkehittämisen välikappale
- opettajan elämää muokkaava, määrittävä, säätävä ja vaikuttaja
- sosiaalisten suhteiden rakentamisen välikappale
- tasa-arvoisemman yhteiskunnan vauhdittaja
- valikointien mahdollistaja
- piilovaikuttaja

- ammatilliseen identiteettiin vaikuttanut
- yksinäisen työntekijän väline
- opettajakohtaisen painotusten mahdollistaja
- vuorovaikutukseen ohjaava
- peilausväline

### *VUODEN 1985 OPS*

- toteuttamiseen ja kehittämiseen ohjaava
- ei-rajoittava
- selkeätavoitteinen
- koulukohtaisille toteutuksille väljä
- edellisen kaltainen
- virikkeenä kehittämisen organisaatiolle
- tutustumisen kohde
- inhimillinen ja epävirallisen tuntuinen
- paikallisuuteen ohjaava ja kehottava
- eri konteksteissa erilaisia painotuksia ja toteutuksia saava
- uudistusten kautta koulua muokkaava
- koulun toimintoihin vaikuttava, opettajakokoukset
- opetustyössä tulkittava
- välittäjänä opettajan opetustyössä
- elämysten ja oppimisen mahdollistava
- identiteetin muovautumisprosessissa eräs ulottuvuus
- opettajan vastuun rakentava
- oppilaiden ja lasten elämään vaikuttava
- terveyden edistämisen apuväline
- oppilaiden huolenpitoa tukeva
- arvojen pohdituttaja
- yhteiskunnan tilan vaihtelujen mittari opetus- ja kasvatustyön toteutuksissa
- väline sivistyksen kehittämiseen
- ryhmäkokojen pienentämisen mahdollistuttava
- ei-ravisuttavia uudistuksia sisältävä
- väline kunnan opetus- ja kasvatuskäytäntöjen tehostamiseksi
- haasteissa tukija
- ei tarjoa paljon välineitä tai haasteita opettajan ammatillisen identiteetin rakentamiseen
- tärkeä suunnitteluväline
- vallan väline, kaikkia yhdenmukaistavana
- kartta muuttuvissa konteksteissa

### *VUODEN 1994 OPS*

- dynaamisempi muutostekijä
- koulukohtaiseen opsiin ohjaava
- yhteistyössä tehty



- lämpimien tunteiden ja muistojen kohde
- opettajan omien tietojen ja taitojen hyödyntämisen mahdollistava
- opettajien sitouttaja
- työn suunnittelun laajemman omakohtaisuuden laillisesti mahdollistava
- yhteisten arvojen pohdituttaja
- suunnittelun nauttimisen mahdollistava, suunnittelun apu
- ytimekäs koulukohtaisuus
- helppokäyttöinen
- yhteistyöhön käynnistäjä
- monipuolisempiin ja vapautuneempiin toteutuksiin ohjaava
- suuntaa osoittava, ei esteenä opetukselle
- kansainvälisyyteen ohjaava
- maahanmuuttajien huomioiva ja ohjaava
- yhteistyöhön kotien ja koulun välillä velvoittava
- arviointien lisääjä
- koulukulttuurin uudistamiseen käynnistävä
- hajautetumpi ops
- oppimiskäsityksen muuttaja
- opsiin pohjautuva suunnittelu, rutiinien välttäminen

#### *VUODEN 2004 OPS*

- yksityiskohtaisempiin normeihin palaava
- sivumäärältään laaja ja massiivinen
- paikallinen osuus alati paisuva
- ei-helppokäyttöinen
- monikulttuurisuuden huomioiva
- yksityiskohtainen
- oppilaskeskeisimpiin työtapoihin ja yhteistoiminnallisuuteen ohjaava
- monipuolisempiin oppimiskokemuksiin kehoittava
- koulujen erilaistumismahdollisuuksien kaventaja, oppiainekohtaisten tavoitteiden ja sisältöjen lisääjä
- noudattamiseen velvoittavan lisääjä
- perusta ja suunta jokapäiväiselle koulutyölle ja opetukselle
- tulkittava
- osa ohjausjärjestelmää
- helppolukuinen
- vaikeasti muistettavissa yksityiskohtaisuutensa vuoksi jatkuvasti opetukseen kytkeytyneenä
- kirjoitetun ja toteutuneen opsin jännitteisyys
- kokeneemman opettajan laaja-alaisemman hyödyntämisen mahdollistuttava
- ajattelun painottaja