

Opettajuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

Niko Lassila
Katariina Matilainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Syksy 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta
Kasvatustieteiden tiedekunta

Laitos
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Tekijät
Niko Lassila & Katariina Matilainen

Työn nimi
Opettajuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

Oppiaine
Luokanopettajien aikuiskoulutus

Työn laji
Pro gradu

Aika
Syksy 2015

Sivumäärä
71 s.

Tiivistelmä - Abstract

Tutkimuksemme käsittelee opettajuutta vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisen osan luvuissa 3, 4, 6 ja 14.1-14.3.

Tutkimuksessa esitellään suomalaisen peruskoulujärjestelmän opetussuunnitelman perusteiden historiaa ja korostetaan opetussuunnitelman merkitystä opettajan työn ohjaajana.

Laadullisessa sisällönanalyysissä tutkimusaineistosta koodataan merkitysyksiköitä. Tutkimuksen kannalta relevantti aines analysoidaan teemoittelemalla se opettajuutta ohjaaviin teemoihin, jotka perustuvat useaan aineiston lukukertaan hermeneuttisen kehäajattelun mukaisen syvällisemmän ymmärryksen saavuttamiseksi.

Tutkimusprosessin eri vaiheet kuvataan mahdollisimman tarkasti, mikä on laadullisen ja tutkijan tulkinnoista kumpuavan analyysin kulmakivi. Tutkimuksen tuloksia vertaillaan aiempaan tutkimukseen pohtien samalla tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusaineiston analyysin perusteella opetussuunnitelman perusteiden 2014 opettajuutta ohjaavat merkitykset teemoitellaan kolmeen keskenään jokseenkin yhtä suureen yläteemaan; opettaja arvokasvattajana, opettaja oppimisympäristöjen suunnittelijana ja opettaja oppilaiden kannustajana.

Opettajan pitää toimia eettisenä arvokasvattajana, tukea ja kannustaa oppilasta sekä suunnitella laajoja oppiainerajat ylittäviä oppimisympäristöjä. Opettajuutta ohjeistetaan toistuvasti kasvatuksellisesta näkökulmasta, mikä korostaa opetussuunnitelman oppimiskäsitystä aktiivisesta ja ihmisarvoltaan ainutlaatuisesta oppilaasta.

Asiasanat
opetussuunnitelman perusteet, laadullinen sisällönanalyysi, opettajuus

Säilytyspaikka
Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen kirjasto

Muita tietoja

Sisällys

1	JOHDANTO	5
2	SUOMALAINEN OPETUSSUUNNITELMA	8
2.1	Aiempi tutkimus suomalaisesta perusopetuksen opetussuunnitelmaohjauksesta	8
2.2	Vaatimus koulutuksen tasa-arvosta	13
2.3	Ohjaava asiakirja	16
2.4	Paikallisuus ja yhteistyötahot	17
3	OPETTAJUUS OPETUSSUUNNITELMISSA	20
3.1	Kansakoulusta peruskouluun -muuttuiko ohjaavuus?	20
3.2	Paikallisuudesta keskusjohtoisuuteen	22
3.3	Opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana	24
3.4	Opetussuunnitelman oppimiskäsitys pedagogisena ohjaajana	26
4	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA	29
4.1	Tutkimustehtävä	29
4.2	Tutkimusaineisto ja tutkimuksen teoriapohja	30
4.3	Laadullinen sisällönanalyysi	33
4.4	Tutkimusprosessi	35
4.5	Aineiston teemoittelu	37
5	OPETTAJUUS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 2014	39
5.1	Opettaja arvokasvattajana	39
5.2	Opettaja oppimisympäristöjen suunnittelijana	43
5.3	Opettaja oppilaiden kannustajana	46
5.4	Tutkimustulosten yhteenveto	50
5.5	Vertailu muihin tutkimuksiin	53

5.6 Tutkimuksen luotettavuus	57
6 PÄÄTÄNTÖ	60
LÄHTEET	67

1 Johdanto

”Suomalainen perusopetus on tienhaarassa” on fraasi, joka pätee jokaiselle vuosikymmenelle 1960-luvulta 2010-luvulle. Julkisessa keskustelussa koululaitosta syytetään usein siitä, että se on jumittunut maailmaan, joka on aivan toisenlainen kuin lasten ja nuorten todellinen elinympäristö (Norrena 2015, 8.) Totta onkin, että maailman muuttuessa myös koulun ja opetuksen on muututtava. Muutos on niin monitahoinen ja usein myös monimutkainen prosessi, ettei siihen ryhdytä joka vuosi. Koulun kehittämisen parhaana työkaluna pidettyä opetussuunnitelmaa uudistetaan kuitenkin tasaisin väliajoin. Opettajat ja rehtorit ovat avainasemassa tulkitessaan valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita ja työstäessään sen pohjalta paikallisia ja koulukohtaisia suunnitelmia.

Kansalliset opetussuunnitelman perusteet on peruskoulujen toiminnan näkökulmasta keskeinen opetusta ohjaava normi. Opetushallitus hyväksyi uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet joulukuussa 2014.¹ Hyväksyntää edelsi reilun kahden vuoden pituinen valmistelu, jonka aikana Opetushallitus pyysi opetuksen järjestäjiltä palautetta työstään (Halinen 2014). Koonti saadusta palautteesta julkaistiin Opetushallituksen verkkosivuilla alkuvuodesta 2013 (Opetushallitus 2013). Opetuksen järjestäjillä oli myös mahdollisuus avoimeen kommentointiin OPS 2016-verkkosivustolla. Perusopetuksen sidosryhmiäkään ei unohdettu, sillä niille varattiin mahdollisuus antaa perustetekstistä lausuntonsa (Halinen 2014). Parhaillaan on käynnissä paikallinen prosessi, jossa kunnat miettivät omia suunnitelmapainotuksiaan. Opetussuunnitelmat astuvat 1-6 -luokkien osalta voimaan 1.8.2016.

Edellä kuvattu opetussuunnitelman uudistusprosessi kertoo siitä, kuinka pitkäjänteistä perusopetuksen kehittäminen todellisuudessa on. Muutosten ei voida sanoa syntyvän

¹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista käytetään myöhemmin lyhennettä POPS.

nopeasti; jo päätöksenteon demokraattinen luonne ottaa oman aikansa. Uudistaminen ei myöskään tarkoita sitä, että kaikki vanha hylätään tai kategorisoidaan automaattisesti huonoksi. Perusopetuksen yhtenä tehtävänä on siirtää suomalaista kulttuuritraditiota uusille sukupolville. Koulun uudistajat sovittavat yhteen menneisyyden ja nykyisyyden vaatimuksia, mutta samalla heidän pitäisi osata tähtyä myös tulevaisuuteen.

2010-luvun perusopetuksen on pyrittävä antamaan lapsille ja nuorille valmiudet elää yhteiskunnassa, jossa teknologinen kehitys on muuttanut tiedon määrää ja luonnetta. Tulevaisuuden peruskoululainen osaa hankkia, arvioida ja arvottaa tietoa. Hän on monilukutaitoinen, aktiivinen ja vastuuntuntoinen toimija. (kts. Halinen 2014). Opetussuunnitelmassa määritellyt opetuksen tavoitteet ja päämäärät saattavat hämmentää opettajaa. Pohdittavaksi nousee se, mikä on opettajan rooli; miten opettajan kuuluu opettaa, jotta hänen voidaan sanoa onnistuneen työssään? Antavatko opetussuunnitelman perusteet eväitä tämän pohdiskelun tueksi?

Suomalaisen opetussuunnitelman perusteissa on nähtävissä kahden eri didaktisen koulukunnan ajattelun sekoittuminen. Saksalaisessa Lehrplan -ajattelussa korostuu opetuksen sisältö ja opettaja, angloamerikkalainen curriculum -ajattelu taas on tavoiteorientoitunutta ja pitää opetuksen suunnittelun lähtökohtana lapsen oppimiskokemuksen suunnittelua. Lehrplan -mallia voidaan pitää hallinnollisia määräyksiä antavana mallina, curriculum -malli puolestaan antaa pedagogisia ohjeita. Suomalaisessa opetussuunnitelmaperinteessä on pyritty yhdistämään hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu, joka on johtanut myös kiistelyyn ainejakoisuudesta ja eheyttämisestä. (Vitikka 2009, 72-75.)

Koulukuntien ajattelun suurimmat erot löytyvät niiden näkemyksistä siitä, mikä on opetussuunnitelman ja opettajan välinen suhde. 2000-luvun tutkimuksessa on tulkittu, että curriculum -ajattelu kaventaa opettajan vapautta, Lehrplan -mallin taas katsotaan korostavan itsenäistä ja luovaa opettajuutta. Kirjoitetussa opetussuunnitelmassa oppilaat ovat keskiössä. Opetussuunnitelman teksti on muotoiltu heidän näkökulmastaan kuvaamalla oppimisen tavoitteita ja oppijan toimintaa. Oppimisprosessille ja oppimisen tuotoksille annetaan suuri painoarvo, kun taas opetus jää vaille määrittelyä. Opettajat, jotka työssään käyttävät opetussuunnitelmaa, jäävät suunnitelmateksteissä vähemmälle huomiolle. (Salminen & Annevirta 2014, 337.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014:n yleisestä osasta valikoidut tekstit ohjaavat opettajaa ja opetusta. Tutkimuksessa analysoidaan perusteiden tekstistä merkityksellisiksi nousevia sanoja ja lauseita käyttäen tutkimusmetodina laadullista sisällönanalyysia. Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä reilun vuoden kuluttua käyttöön otettava opetussuunnitelma määrittelee opetus- ja kasvatustyötä seuraavan vuosikymmenen ajan. Toivomme tutkimuksemme tuloksista olevan hyötyä opettajille, jotka parhaillaan työstävät paikallisia opetussuunnitelmia. Tieto siitä, miten perusteasiakirja ohjaa opettajaa ja opetusta, on huomionarvoinen.

2 Suomalainen opetussuunnitelma

Opetussuunnitelmat ovat ohjeistaneet suomalaista peruskoulua ja -opetusta vaihtelevasti eri aikakausina. Toisinaan opetussuunnitelma on ollut tiukan normatiivinen ja oppiaineiden sisällöt täsmällisesti määrittelevä. Välillä painotus on ollut poliittisesti värittyä ja opetussuunnitelmassa on heijastunut myös talouselämän vaikutus. Opettajalle on annettu autonomisia vapauksia luottaen hänen ammattitaitoonsa. Uusin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 korostaa opetuksen arvopohjaa ja oppilaan hyvän osaamisen päättötasoa; opettajalle annetaan vapauksia sekä väljien luokkakohtaisten sisältöjen että paikallisen osan myötä. Opetussuunnitelma on aina tärkeä; se määrittelee opetusta lainvoimaisena asiakirjana.

2.1 Aiempi tutkimus suomalaisesta perusopetuksen opetussuunnitelmaohjauksesta

Opetussuunnitelman mallin jäsenyyksestä väitöskirjan tehnyt Erja Vitikka (2009, 282) toteaa tutkimuksensa lopussa, että Suomessa on tehty varsin vähän opetussuunnitelmatutkimusta. Hän vertaa tilannetta Yhdysvaltoihin, jossa opetussuunnitelman ympärillä käy kiihkeä keskustelu ja tutkimusta tehdään toisessa laajuudessa kuin meillä.

Katsaus 2000-luvulla tehtyyn kansalliseen opetussuunnitelmatutkimukseen osoittaa Vitikan huomion oikeaksi. Viimeisten viidentoista vuoden aikana opetussuunnitelma on ollut muutaman väitöstutkijan mielenkiinnon kohteena. Opettajan ammatillisen kasvun näkökulmasta opetussuunnitelmaa ovat tutkineet Katriina Sulonen (2004) ja Liisa

Kivioja (2014). Sulosen toimintatutkimuksessa *Opetussuunnitelman uudistamistyö opettajan ammatillisen kasvun välineenä - kohteena peruskoulun kotitalouden opetus* tarkastelun kohteeksi on otettu yksi perusopetuksen oppiaine, kotitalous, jonka kautta tarkastellaan koulukohtaisen opetussuunnitelman uudistusprosessia (Sulonen 2004, 4.) Sulonen tutki vuosien 1997-2001 aikana, kuinka kuusihenkinen tutkimusryhmä muokkaa vuoden 1994 perusteiden pohjalta yhteisen suunnitelman. Painopistealueeksi työskentelyssä on valittu yhdessä elämisen taidot. Tutkimuksen yksi keskeisistä tuloksista on, että yhteistyön ansiosta tutkimusryhmään kuuluvien pedagoginen ajattelu laajeni ja taito analysoida opetussuunnitelmaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta syveni. Tutkimusprosessin kuluessa opetussuunnitelma avautui ja muuttui merkityksellisemmäksi opettajien ajattelussa. (Sulonen 2004, 14 ja 130-131)

Liisa Kivioja (2014) puolestaan tarkastelee luokanopettajan suhdettaan muuttuviin opetussuunnitelmiin omaelämäkerrallisessa, hermeneuttista lähestymistapaa käyttävässä väitöksessään *Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina*. Tarkastelun kohteena ovat vuosien 1970, 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet. Tutkimuksessaan Kivioja päätyy siihen, että nämä opetussuunnitelmat ovat olleet keskeisiä välineitä opetus- ja kasvatustyötä uudistettaessa, vaikka niiden ohjaavuus on vaihdellut eri aikoina. Opetussuunnitelmat ovat mahdollistaneet persoonallisen tulkinnan, ja tulkintaan ovat vaikuttaneet ympäröivä, muuttuva yhteiskunta sekä luokanopettajan työn todellisuus. Kiviojan tutkimustulos on, että pitkän opettajanuran aikana hänen suhteensa opetussuunnitelmiin on syventynyt. (Kivioja 2014, 5, 27.)

Kivioja löytää opettajan ja opetussuunnitelmien välille neljä laatusuhdetta, joiden painoarvo vaihtelee esimerkiksi sen mukaan, kuinka kauan opettaja on toiminut työssään. *Tuki- ja normisuhteen* Kivioja katsoo liittyvän opettajan moraaliin, työvuosien keston ja siihen, kuinka sitoutunut opettaja on opetussuunnitelmaan. *Arvostussuhde* liittyy siihen, kuinka opettajat kokevat opetussuunnitelman arvostavan heitä ja mikä on opettajien arvostus opetussuunnitelmaa kohtaan. *Kriittisempi opetussuunnitelmasuhde* on yhteydessä pitkään opettajakokemukseen ja opetussuunnitelman tulkintataitojen kehittymiseen: opetussuunnitelman laatija näkee asiat ideaalitasolla, kun taas opettaja - tulkitsija reaalisemmalla tasolla, toteuttamisen asiayhteydessä. *Suunnittelutapasuhde* liittyy opettajan henkilökohtaiseen tapaan tehdä työtään; siihen kuinka pitkällä

aikajänteellä opettaja suunnittelee opetustaan. Kiviojan kokemus on, että pitkän aikavälin suunnittelu auttaa ymmärtämään opetussuunnitelman kokonaisuutta syvällisemmin. (Kivioja 2014, 186)

Arja-Sisko Holapan (2007) ja Pekka Rokan (2011) väitöskirjat lähestyvät opetussuunnitelmaa koulutuspoliittisen tarkastelukulman kautta. Holapan etnografiselle toimintatutkimukselle perustuva väitöskirja *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla -uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa* tutkii 2000-luvun peruskoulun opetussuunnitelmauudistusta paikallisen tason kuntaprosesseina Oulussa ja Raahessa. Tutkija on mm. tarkastellut opetussuunnitelmaprosessiin osallistuneiden puhetta koulutuspoliittisessa diskurssissa ja huomaa, että opetussuunnitelmatyöhön vaikuttaa markkinatalouden voimistunut rooli. Markkinatalouden ääni heijastuu opetussuunnitelmatyöhön asiantuntijoiden asenteiden kautta. (Holappa 2007, 7.)

Myös Pekka Rokka (2011) sivuaa väitöksessään *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä* sitä, mitkä tahot vaikuttavat opetussuunnitelmien perusteiden ja sitä kautta paikallisten opetussuunnitelmien syntyyn. Opetussuunnitelmien perusteiden tekstit eivät synny tyhjiössä, vaan opetussuunnitelma on aina sidoksissa kulttuurin ja yhteiskunnan kontekstiin. Jokaisessa maassa on omanlaisensa kulttuuriin sidotut perusaineokset, jotka halutaan siirtää eteenpäin. (Vitikka 2009, 67.) Rokan (2011, 16) mielestä opetussuunnitelmatekstin kirjoittajat tiedostavat poliittisen vaikuttavuutensa tekstejä laatiessaan, ja tekstin sisällöt ovat aina tarkoituksellisia. Tavanomaista on, että erilaiset intressiryhmät esittävät perusteiden tekstiin omia toiveitaan. Opetussuunnitelma ei siis ole poliittisesti neutraali, vaan sen päämääränä on haluttu poliittinen tulos. Opetussuunnitelmaan kohdistuvat paineet on totuttu ratkaisemaan muuttamalla sitä. (Rokka 2011, 59-60.)

Rokan aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin pohjautuvan tutkimuksen ydinkysymys on se, miten kulloisetkin politiikan sisällöt ja piirteet näkyvät muuttuvassa opetussuunnitelmatodellisuudessa (Rokka 2011, 17.) Hänen mukaansa tutkitut opetussuunnitelmat muodostavat yhtenäisyyttä luovan jatkumon, vaikka painotuserot vaihtelevatkin. Tutkimustulokset osoittavat, että opetussuunnitelmien perusteiden mukaan oppilaista kasvatetaan aktiivisia ja poliittisia vaikuttajia, jotka ovat

lainkuuliaisia ja uskovat tasa-arvoon ja demokratiaan. Oppiympäristöinä kaikissa tarkastelluissa opetussuunnitelmien perusteissa nähdään yhteiskunta, erityisesti oppijan oma kokemusmaailma. (Rokka 2011, 6 ja 307.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden opetus on määritelty poliittisesti sitoutumattomaksi ja uskonnollisesti tunnuksettomaksi, mutta opetuksen järjestämisen lähtökohdaksi mainitaan yhteinen arvopohja. Tämän arvopohjan muodostavat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. (POPS 2004, 5.) POPS 2014 tunnustaa edeltäjänsä arvopohjan, mutta lisää siihen vielä sivistyksen (sen laajassa merkityksessä), oppilaan ainutlaatuisuuden ja oikeuden hyvään opetukseen (POPS 2004, 12-14). Opetussuunnitelmien arvopohjan tutkiminen on mielenkiintoista siitäkin näkökulmasta, että Rokan väitöksessä keskeisiksi politisoituneiksi teemoiksi opetussuunnitelmissa nousevat mm. juuri yksilökeskeisyys, tasa-arvopainotus, huoli ympäristöstä ja luonnosta sekä kansainvälisyys (Rokka 2011, 7).

Tämän pro gradu -työn tutkimuskysymyksen näkökulmasta Kiviojan ja Vitikan väitöstutkimukset nousevat kuitenkin hedelmällisemmiksi peilauskohteiksi. Vitikan (2009) hermeneuttiseen tutkimusparadigmaan ja teoriasidonnaiseen sisällönanalyysiin pohjautuva väitöskirja *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina* tarkastelee vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteita osana opetuksen ohjausjärjestelmää ja hahmottaa kokonaiskuvaa opetussuunnitelmien rakenteesta (Vitikka 2009, 7.) Varsinkin väitöskirjan osio, jossa Vitikka tutkii opetussuunnitelmien perusteiden pedagogiikkaa ottamalla analyysikategoriakseen ohjaavuuden asteen ja muodot, antaa tutkimuksellemme vertailukohtaa. Vitikan tutkimusaineisto käsittää kaksi opetussuunnitelmaa ja yhteensä 419 sivua merkityksellistä tekstiä, joten hänen analyysinsä on luonnollisesti laajempi kuin omamme (Vitikka 2009, 43).

Vitikka käyttää opetussuunnitelmien tekstejä analysoidessaan brittiläisen sosiologin Basil Bernsteinin hahmottelemia termejä *suljettu* ja *avoin pedagogiikka*. Suljettu pedagogiikka näyttäytyy opetussuunnitelmateksteissä tiukkana ohjaavuutena ja rajoitettuna valinnanmahdollisuuksina. Avoin pedagogiikka taas ilmenee

joustavuutena, yksilöllisinä valinnanmahdollisuuksina sekä koulun ulkopuolisten ympäristöjen ja yhteistyön hyödyntämisenä. Avoimessa pedagogiikassa oppilaiden omia kokemuksia ja maailmankuvaa pidetään opiskelun perustana. (Vitikka 2009, 211-212 ja 225.)

Vitikan keskeinen tutkimustulos opetussuunnitelmien perusteiden tekstien pedagogisesta ohjaavuudesta on se, että vuoden 1994 POPS on ohjaavuudeltaan väljä ja esimerkinomainen, kun taas vuoden 2004 perusteissa lauseet on esitetty määräysmuodossa. Opettajan työn ohjausvälineenä vuoden 2004 POPS on tiukka ja strukturoitu, vuoden 1994 POPS taas joustava ja tilannesidonnainen. (Vitikka 2009, 213-216 ja 235.)

Uusinta ja tälle työlle läheisintä opetussuunnitelmatutkimusta edustaa Jaanet Salmisen ja Tiina Annevirran (2014) *Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi?* Tutkimuksessaan Salminen ja Annevirta analysoivat vuoden 2004 POPSia ja siihen vuonna 2010 tehtyjä muutoksia ja täydennyksiä käyttäen tutkimusmenetelmänään teoriasidonnaista sisällönanalyysiä. Salminen ja Annevirta ovat luokitelleet POPS 2004/2010 -asiakirjan kaikki 2451 virkettä sen mukaan, millaista opettajaan kohdistuvaa ohjausta ne sisältävät. (Salminen & Annevirta 2014, 339-340.) Näin ollen tutkijat käyttävät laadullisen tarkastelun lisäksi myös määrällistä tarkastelua, johon oma tutkimuksemme ei keskity kuin nimeksi.

Tutkimuksen keskeinen tulos on, että POPS 2004/2010:n välittämä ohjaus on vaihtelevaa. Osa virkkeistä ohjaa opettajaa hyvinkin täsmällisesti, mutta useimmat virkkeet jättävät lukijalle tulkinnanvaraa. Vastuu - tai vapaus - opetussuunnitelmatekstin tavoitteiden tulkinnasta on pääosin opettajalla. Koska POPS 2004/2010 on kaksiosainen asiakirja, päätyvät Salminen ja Annevirta opettajalle välittyvän ohjauksen näkökulmasta nimittämään sen yleistä osaa *tietopankiksi* ja oppiaineosaa *oppilaan oppimisen suunnitelmaksi*. (Salminen & Annevirta 2014, 344.)

Tutkijat pitävät tätä vastuun ja vapauden yhdistelmää opettajan näkökulmasta ongelmallisena. Liiallinen tulkinnanvaraisuus ja epämääräisyys saattavat heidän mukaansa vaarantaa opetussuunnitelman perusteissa esitettyjen opetuksen tavoitteiden toteutumisen. Toisaalta curriculum -ajattelun mukaisten *miten se toteutetaan* suuntaan

menevien pedagogisten ohjeiden antaminen opetussuunnitelmatekstissä saattaa johtaa opettajan autonomian kaventumiseen. (Salminen & Annevirta 2014, 345.)

Edellä kuvatut 2000-luvun opetussuunnitelmatutkimukset osoittavat, että aihetta on lähestytty hallinnon ja politiikan, mallin ja sisällön, omaelämäkerrallisuuden sekä ohjaavuuden näkökulmista. Aiempien tutkimusten anti tälle pro gradu -työlle on se, että niiden kautta avautuu uusia näkökulmia sekä opetussuunnitelman että laajemminkin koko opetussuunnitelmajärjestelmän tarkasteluun.

2.2 Vaatimus koulutuksen tasa-arvosta

Suomessa säädettiin yleinen oppivelvollisuus vuonna 1921. Laki oli hyväksytty ensimmäistä kertaa valtiopäivillä jo vuonna 1910, mutta senaatti asettui silloin vastustavalle kannalle. Oppivelvollisuuden toteuttamista pidettiin liian kalliina ja toisaalta myös tarpeettomana, sillä kansan sivistystaso nähtiin jo riittävänä. Keisari Nikolai II hylkäsi lain, ja asiaan palattiin uudestaan vasta Suomen itsenäistymisen ja sisällissodan jälkeen. (Halila 1949, 55 ja 57.)

Oppivelvollisuuslaki määräsi kaikki 7-13 -vuotiaat lapset kansakoulun penkille. Oppivelvollisuus toteutui 1920-luvun kuluessa lähes koko Suomessa, mutta maaseudun ja kaupunkien kouluoloissa oli suuria vaihteluita. Uusien koulujen perustaminen annettiin kuntien vastuulle, eivätkä maalaiskuntien rahat varsinkaan lama-aikana riittäneet tämän tehtävän hoitamiseen. Lakiin oli kuitenkin kirjattu maaseudun kohdalla kuudentoista vuoden toteuttamisaika, joten kunnissa suhtauduttiin siihen myönteisesti. (Halila 1950, 20-23.) Oppivelvollisuuslaki oli alkuaskel suomalaisen koulujärjestelmän yhdenmukaistamiselle.

Pian oppivelvollisuuslain säätämisen jälkeen annettiin ensimmäinen koululaitosta koskeva opetussuunnitelma, maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925. Se oli herbartilaisen didaktiikan mukaisesti hyvin oppiainepainotteinen ja nojautui vahvasti kotiseutuperiaatteelle. (Vitikka 2009, 58.) Sekä oppivelvollisuuslaki että ensimmäinen opetussuunnitelma syntyivät ajankohtana, jolloin Suomessa elettiin suurta murroskautta.

Suomi oli itsenäistynyt Venäjän keisarikunnasta, ja heti sen jälkeen maassamme syttyi kansakunnan kahtia jakanut sisällissota. Yhteiskunta kaipasi vakautta ja yhtenäisyyttä, joita arveltiin saatavan kansansivistyksen kautta (Halila 1950, 12).

Myös seuraava, vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelma, syntyi yhteiskunnallisessa murrosvaiheessa. Teknologian ja luonnontieteiden eteneminen sekä tehokkuusajattelu valtasivat alaa myös maatalousvaltaisessa Suomessa. Kansakoulun opetussuunnitelman oli elettävä mukana ajan hengessä. Vuoden 1952 suunnitelmassa korostuivatkin reformipedagogiikka, demokraattisen yhteiskunnan rakentaminen ja yksilönvapaudet (Rokka 2011, 22). Oppiaineet pyrittiin nyt integroimaan kotiseutuopin sijasta ympäristöopin ympärille (Vitikka 2009, 60).

Suomalainen peruskoulujärjestelmä syntyi ja muotoutui 1960-luvun lopun ja 1970-luvun kuluessa. Uusi koulumuoto yhdisti sitä edeltäneiden kansa- ja oppikoulujen koulukulttuurit, joten ristiriidoilta ja kompromisseilta ei voitu välttyä. Ajallisesti peruskoulu-uudistus sijoittuu vaiheeseen, jossa Suomessa oli käynnissä elinkeinorakenteen voimakas muutos ja hyvinvointivaltion rakennusprojekti. Koko ikäluokalle annettava, ilmainen peruskoulutus nähtiin tärkeänä hyvinvointiyhteiskunnan palveluna. Uudistuksen tarkoituksena oli toisaalta nostaa väestön koulutuksen tasoa, toisaalta taata kaikille samat mahdollisuudet jatko-opintoihin kotitaustasta ja kotipaikkakunnasta huolimatta. Koulutuksellisen tasa-arvon ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden vaatimukset vauhdittivat osaltaan hanketta, joka oli perusteeltaan ennen kaikkea poliittinen. Maalaisliiton ja vasemmistopuolueiden muodostama kansanrintamahallitus hyväksyi peruskoulun puitelain vuonna 1968. Peruskoulujärjestelmään siirryttiin vuosina 1972-1977 vaiheittain niin, että uudistus alkoi Pohjois-Suomesta. Lukuvuonna 1981-82 perusopetuksen kaikilla luokka-asteilla opiskeltiin peruskoulun opetussuunnitelma 1970:n mukaan. (Johnson 2007, 14-19; Pekkarinen & Uusitalo 2012, 128.)

Vuoden 1970 komiteanmietintö on siis ensimmäinen peruskoulua koskettava opetussuunnitelma. Sen taustalla ei ollut sota-ajan murrosta, mutta sisältöön vaikuttivat politiikan ja kulttuurielämän uudet virtaukset. Suunnitelma korosti vielä enemmän ihmisen yksilöllisyyttä kuin vuoden 1952 suunnitelma. Myös yhteiskunnan demokratisoitumisen tavoite on luettavissa suunnitelmatekstistä. (Rokka 2011, 22.)

Suomessa virisi ajattelu, jonka mukaisesti koulutus määriteltiin jokaisen perusoikeudeksi. Ihmisellä on mahdollisuus edetä ilmaisen koulutusjärjestelmän portaikoissa oman motivaationsa ja lahjakkuutensa mukaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 20.) Jatko-opinnoille pohjan antavaa perusopetusta on muokattu sen alkuajoista lähtien pitkäjänteisesti. Suomalaisten sivistystaso ja oppimistulokset ovat kansainvälistenkin mittareiden (PISA, OECD) mukaan olleet nousujohteisia peruskoulujärjestelmään siirtymisen alkuajoista näihin päiviin asti (Johnson 2007, 9).

Vuoden 1970 suunnitelman rakenne on kaksijakoinen: ensimmäinen osa (POPS I, 1970) käsitteli yleisiä tavoitteita ja opetuksen toteuttamista, toinen osa (POPS II, 1970) esitteli oppiainekohtaiset sisällöt ja tavoitteet. POPS I edusti angloamerikkalaista curriculum -koulukunnan ajattelua taustallaan John Deweyn teorian. POPS II taas noudatteli Lehrplan -koulukunnan herbartilaisuuteen nojaavaa ajattelua. (Vitikka 2009, 62; Salminen & Annevirta 2014, 335.) Samansuuntainen kahden koulukunnan ajatusmaailmoja yhdistelevä rakenne on nähtävissä kaikissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa POPS 1970:stä aina POPS 2004:än saakka (Salminen & Annevirta 2014, 335).

Koska peruskoulu-uudistus oli kokonaisuudessaan suuri voimainponnistus ja sen läpivienti kesti useita vuosia, ei kasvukivuilta voitu vältyä. Valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan oli kirjattu koulunuudistustoimikunnan mietinnön (1966) perusteella yläastetta koskettava tasoryhmittely matematiikassa ja kielissä. Tämä ryhmittely laajaan, suppeaan ja keskikurssiin oli ongelmallinen jatko-opintokelpoisuuden näkökulmasta, sillä suppean kurssin valinneilla ei ollut käytännössä mahdollisuuksia pyrkiä lukio-opintoihin. Valtioneuvosto linjasikin toukokuussa 1974, että jokaisella peruskoulun päättävällä tulee olla mahdollisuus hakeutua peruskoulupohjaisiin keskiasteen oppilaitoksiin. Tasoryhmittely ei poistunut kokonaan, mutta peruskouluja suositeltiin mieluummin eriyttämään opetusta. Tasoryhmittelyn käyttöönotto peruskoulun alkuvaiheissa oli myönnytys peruskoulun vastustajille, jotka kritisoivat uutta koulumuotoa siitä että se tasapäisti oppilaat laittamalla lahjakkaat ja heikommat oppilaat samaan luokkaan. Lopullisesti tasoryhmittelystä luovuttiin vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteisiin siirryttäessä. (Malinen 1985, 26-27 ja 127.)

Ensimmäisestä perusopetuksen opetussuunnitelmasta alkoi ajanjakso, jolloin valtakunnallisia opetussuunnitelmia on muutettu noin kymmenen vuoden syklissä. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa aiempaa keskusjohtoista mallia hajotettiin antamalla tilaa paikalliselle opetussuunnitelmatyölle. Vuoden 1985 perusteet antoi Kouluhallitus, ja niiden oli tarkoitus toimia kuntien omien opetussuunnitelmien hallinnollisena ohjeena. (Kivioja 2014, 33; Vitikka 2009, 63.) Vuoden 1994 suunnitelma jatkoi edeltäjänsä viitoittamalla tiellä: paikalliset opetussuunnitelmat nähtiin koulun kehittämisen välineinä. Kouluille annettiin opetussuunnitelmatyössä niin paljon vapauksia, että joissakin puheenvuoroissa nähtiin kuntien ja valtion roolin hämärtyneen. (Rokka 2011, 29.)

Kymmenen vuoden kuluttua palattiin takaisin keskusjohtoisempaan ohjaukseen. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa opetuksen sisältöjä määritellään tarkasti. Perusteiden myös veloitettiin toimivan pohjana opetuksen järjestäjän tekemälle omalle suunnitelmalle. Koulujen omaleimaisuudelle ei näin ollen jätetty enää niin paljon sijaa kuin edellisellä vuosikymmenellä. Koulutuksen tasa-arvon näkökulmasta tämä nähtiin hyvänä asiana. Toisaalta keskusjohtoisen asiakirjan ongelmana nähtiin se, että opettajat eivät välttämättä koe sitä itselleen läheiseksi. (Rokka 2011, 32.)

2.3 Ohjaava asiakirja

Suomen poliittisessa järjestelmässä noudatetaan vallan kolmijako-oppia, joka erottaa toisistaan lainsäädäntö-, toimeenpano- ja tuomiovallan. Tämän jaon mukaisesti eduskunta säätää perusopetusta koskevat lait ja valtioneuvosto antaa asetukset, mutta virkamiesten vastuulle jää niiden täsmentäminen. (Heikkinen, Kiilakoski & Huttunen 2014, 22.) Perusopetuslain mukaan Opetushallituksella on valta laatia valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta koulutuksen järjestäjät ovat velvollisia laatimaan paikalliset opetussuunnitelmat (Perusopetuslaki 628/1998, § 14 ja § 15).

Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman juridis-hallinnollinen luonne käy ilmi siitä, että voimassa oleva vuoden 1998 perusopetuslaki määrittää opetussuunnitelman perusteet normiksi (Opetushallitus; Opetussuunnitelma ja tuntijako). Opettajan näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että ellei hän työssään noudata voimassa olevaa opetussuunnitelmaa, hänet voidaan normin tosiasiallisuuteen eli faktisiteettiin nojaten tuomita tuomioistuimessa tai hänelle voidaan määrätä hallinnollisia seuraamusmenettelyjä (Heikkinen, Kiilakoski & Huttunen 2014, 23). Käytännössä tällaiset toimenpiteet lienevät äärimmäisen harvinaisia. Opettajalla on kuitenkin tämän normiperustankin näkökulmasta syytä tuntea sekä perusteteksti että kuntakohtainen opetussuunnitelma tarkasti.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma on suomalaisen koulujärjestelmän keskeisin asiakirja. Se antaa kehykset opetuksen tavoitteille, sisällölle ja toteutukselle. Opetussuunnitelmassa kiteytyy yhteiskunnassa tärkeänä pidetty tieto- ja taitoaines sekä niiden taustalla vaikuttava maailmankuva. Opetus järjestetään kulloinkin voimassa olevan opetussuunnitelman mukaan, ja opettajat sitoutetaan siihen paikallisen opetussuunnitelmaprosessin avulla. Opetussuunnitelma on virallinen asiakirja, mutta opettajat tulkitsevat sitä päivittäisessä työssään ja herättävät näin sen sisällön henkiin. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 12-15; Kosunen & Huusko 2002, 208.)

2.4 Paikallisuus ja yhteistyötahot

Opetuksen järjestäjä eli kunta, kuntayhtymä, valtio, rekisteröity yhdistys tai säätiö on velvollinen laatimaan opetussuunnitelman perusteiden pohjalta oman, paikallisen opetussuunnitelman (Perusopetuslaki 628/1998, § 4, § 7, § 8 ja § 15). Paikallisen opetussuunnitelman tarkoitus on se, että siinä esitetään konkreettisesti perusteissa esiin tuodut normit ottaen huomioon kunnan omat tarpeet ja mahdollisuudet (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 13). Paikallinen opetussuunnitelma voidaan jakaa vielä niin, että se sisältää kaikkia kunnan kouluja koskevan kuntakohtaisen osan ja lisäksi

koulukohtaiset osat, joiden laatimisesta vastaavat koulut itse (Opetussuunnitelma ja tuntijako).

Opetuksen järjestäjä päättää, miten ja millä kokoonpanolla paikallinen suunnitelma laaditaan (Opetushallitus 2015, OPS 2016). Opetussuunnitelman laadinnassa voidaan tehdä myös kuntarajat ylittävää ja jopa maakunnallista yhteistyötä (kts. esim. Opetussuunnitelma 2016, www.seinajoki.fi). Yleensä suunnitelman tekemisessä ovat mukana opettajat, rehtori(t), sivistys- tai opetustoimen edustaja(t), oppilaat ja vanhemmat (tai heidän edustajansa) sekä sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstöä. Opetuksen järjestäjä voi halutessaan kuulla myös erilaisia koulun ulkopuolisia yhteistyötahoja. Näitä voivat olla vaikkapa paikallista yrityselämää edustava yhdistys, seurakunta, nuorisotoimi tai poliisiviranomainen.

Esimerkiksi Etelä-Pohjanmaalla maakunnallinen opetussuunnitelmatyö lähti alkuvuodesta 2014 liikkeelle siitä, että maakunnassa järjestettiin Unelmien koulu -kysely. Siinä tiedusteltiin asukkailta, mitkä ovat heidän mielestään perusopetuksen tärkeimmät arvot. Kyselyn ja kunnissa pidettyjen vanhempainiltojen keskustelujen pohjalta koottiin maakunnalle neljä yhteistä arvotema. Ne muodostavat pohjan maakunnalliselle opetussuunnitelmalle. Maakunnan peruskoulujen oppilaat otettiin mukaan opetussuunnitelmatyöskentelyyn Unelmien koulu -kirjoitusten, kuvien ja askarteluiden kautta. (Opetussuunnitelma 2016, www.seinajoki.fi.) Tässä osallisuutta korostaneessa maakunnallisessa opetussuunnitelmatyössä ilmenee hyvin se demokraattinen ja läpinäkyvä prosessi, jollaista suunnitelmatyö parhaimmillaan on. Kuntarajat ylittävä yhteistyö säästää resursseja ja tiivistää maakunnan peruskoulujen yhteistyötä. Koulut avautuvat paikallisyhteisöön päin ja kuntalaisille on annettu todellinen vaikutusmahdollisuus.

Perusopetuksessa olevien lasten vanhemmille opetussuunnitelma näyttäytyy lähinnä paikallisen opetussuunnitelman kautta. Kotien ja koulun välisen yhteistyötä määrittävät valtakunnalliset ja paikalliset päätökset. Perusopetuksessa näitä ovat esim. perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä opetuksen järjestäjän hyväksymä paikallinen opetussuunnitelma ja siihen perustuva lukuvuosisuunnitelma. (Hannén ym. 2015, 7.)

Vanhemmille on annettava paikallista opetussuunnitelmaa laadittaessa mahdollisuus vaikuttaa sen sisältöön (POPS 2014, 8). Erityisesti kasvatustavoitteiden määrittely on nähty tärkeäksi kotien ja koulun yhteiseksi asiaksi, vaikkakin pääasiallinen kasvatusvastuu lapsesta on edelleen vanhemmilla (Hannén ym. 2015, 3).

Koulun tehtävänä on huolehtia, että vanhemmat saavat tarpeellisen tiedon siitä, mitä ja miten koulussa opiskellaan, mitkä ovat arviointikriteerit ja millaisia tukitoimenpiteitä koulussa on tarjolla (Hannén ym. 2015, 22). Käytännössä tämä opetussuunnitelmasta tiedottaminen tapahtuu monessa kunnassa ja kaupungissa Jyväskylän yliopiston koordinoiman Peda.net -kouluverkon kuntakohtaisen internetsivun kautta.

Paikallinen ja koulukohtainen opetussuunnitelma voivat olla hyvinkin omaleimaisia, toki riippuen siitä kuinka paljon vapauksia keskushallinto siihen antaa. Jotta paikallisesta opetussuunnitelmasta voi tulla toimiva, selkeä ja helposti ymmärrettävä, myös perustetekstin olisi oltava sellainen. (Salminen & Annevirta 2014, 334.) Opetussuunnitelmateksti on aina joihinkin valittuihin arvoihin sidottua. Opetussuunnitelman laatijan, oli se sitten Opetushallitus tai paikallinen opetuksen järjestäjä, tulisi aina lähteä työssään liikkeelle *hyvän opetussuunnitelman* määrittelystä. Hyvä opetussuunnitelma ja arvopohja ovat sidoksissa toisiinsa (kts. Vitikka 2009, 83).

3 Opettajuus opetussuunnitelmissa

Opettajien olisi tärkeä ymmärtää opetussuunnitelman teoreettinen pohja ja arvomaailma, sillä suomalaista perusopetusta kehitetään erityisesti opetussuunnitelman kautta. Toisinaan opetussuunnitelmassa on annettu enemmän didaktisia vapauksia, mutta paikallisuudesta on myös askellettu sujuvasti tiukasti määräävään keskusjohtoiseen opetussuunnitelmaan. Opettajuus opetussuunnitelmassa saa usein syvällisemmän merkityksen, mikäli opetussuunnitelmaa laaditaan myös paikallisesti ja opettajat kokevat sen omakseen ja tukeutuvat myös siihen omassa käyttöteoriassaan.

3.1 Kansakoulusta peruskouluun -muuttuiko ohjaavuus?

Historian saatossa opetussuunnitelmat ovat ohjanneet opettajan työtä hieman eri painotuksin. Kahdessa ensimmäisessä kansakoulun opetussuunnitelmassa (vuosilta 1925 ja 1952) ohjaavuutta ei juuri ollut, vaan opetusjärjestelyjen ja -strategioiden valinnat jätettiin avoimiksi. Opetussuunnitelma nähtiin yleisohjeena, vuoden 1952 suunnitelmassa opettajaa jopa kehoitetaan sovittamaan opetuksensa tilanteen ja olosuhteiden mukaan. (Vitikka 2009, 58-60.)

Ensimmäinen peruskoulun aikainen opetussuunnitelma, vuoden 1970 komiteamietintö, jakaantui kahteen osaan. Ensimmäinen osa antoi opettajalle didaktisen vapauden ja korosti yksilöiviä työtapoja. Tämä vapaus kuitenkin ”otettiin pois” toisessa osassa, jossa on runsaasti tiedollista säätelyä (Vitikka 2009, 63). Kokonaisuudessa opetussuunnitelma oli ohjaavuudeltaan ristiriitainen, mikä käy ilmi esimerkiksi omasta opetussuunnitelmasuhteestaan väitöskirjan tehneen Kiviojan (2014) tutkimuksesta. Hän

käyttää POPS 1970:stä ilmauksia ”osin ristiriitainen, mm. kirjojen käyttö, ohjaavuus”, ”jatkuvasti tulkittava” ja ”inspiraatioiden ja ideoiden lähde” (Kivioja 2014, 254). Laajemmat kyselytutkimukset osoittavat, että suurin osa opettajista ei käyttänyt suunnitelmaa opetustyönsä suunnittelussa eikä toteutuksessa (Vitikka 2009, 29-30).

Patrikaisen ja Myllerin (2002, 191) mukaan jo vuoden 1952 mutta varsinkin vuoden 1970 opetussuunnitelman ensimmäinen osa ovat perusajatukseltaan konstruktivistisia. Konstruktivismi kuitenkin hukkuu opetukselle annettuihin ainedidaktisiin ohjeisiin ja tarkkaan määriteltyihin sisällöllisiin tavoitteisiin. Myös opettajankoulutuksessa nimenomaan ainedidaktiikka on saanut paljon painoarvoa, eikä muulle kasvatustieteelliselle ajattelulle ole jäänyt juuri sijaa. Tästä syystä opettajien persoonalliset painotukset ja toteutukset eivät ole korostuneet, vaikka opetussuunnitelmat eivät olisikaan olleet esteenä. (Patrikainen & Myller 2002, 191-192.)

Edellisen opetussuunnitelman tapaan myös POPS 1985 oli kaksiosainen, nyt osat olivat kuitenkin yksissä kansissa. Vastaavaa muotoa jatkettiin myöhemmin myös POPS 1994:ssä ja POPS 2004:ssä. Opettajien näkökulmasta tämä kaksijakoisuus oli POPS 1985:ssä työn autonomian kannalta hämmentävä: yleinen osa antaa pedagogista vapautta mutta jää ehkä liiankin käsitteelliselle tasolle, oppiainekohtainen osa taas koettiin sitovaksi. (Vitikka 2009, 63-65.) Kivioja (2009, 255) kuvaa opetussuunnitelmaa ”edellisen kaltaiseksi, ei ravisuttavia uudistuksia sisältäväksi”, ja toteaa, että opettajan oman ammatillisen identiteetin kasvun näkökulmasta opetussuunnitelma ei anna haastetta eikä tarjoa välineitä.

Vuoden 1985 opetussuunnitelma oli hallinnollinen asiakirja, jonka tarkoitus oli ennen kaikkea ohjata kuntien omaa opetussuunnitelmaprosessia. Ajan hengen mukaisesti haluttiin, että päätökset tehdään lähellä niitä joita ne koskettavat. (Rokka 2011, 23.) Oletus oli, että opettajat saisivat opetussuunnitelmatyön kautta työhönsä uusia näkökulmia ja vanhat käytänteet jäisivät pikkuhiljaa syrjään. Opetussuunnitelmatyö nähtiin opettajan oppimisprosessina, jonka kautta hänellä on mahdollisuus saada valmiudet oppilaiden oppimisen edistämiseen (Kosunen & Huusko 2002, 207.)

3.2 Paikallisuudesta keskusjohtoisuuteen

POPS 1994 kannusti ja ohjasi koulukohtaisten opetussuunnitelmien tekemiseen. Kouluille ja opettajille annettiin tässä suhteessa paljon valtaa. Perusteissa esiteltiin oppiainesisällöt vain keskeisiltä osiltaan, niiden tarkemman määrittelyn jätettä kuntien tehtäväksi. Myös oppiaineiden tavoitteet esitettiin opetussuunnitelmassa väljästi. Perusteissa luotettiin opettajien ammattitaitoon suunnitelmien laadinnassa. (Rokka 2011, 28.) Kivioja (2014, 154) toteaaakin, että hän koki perusteiden tekstin arvostavan opettajaa.

POPS 1994 korosti konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilaan omaa roolia havaintojen ja uuden tiedon tulkitsejana. Opettajan roolina ei enää ollut olla ”opettaja”, vaan työn oli tarkoitus painottaa oppimisympäristöjen suunnitteluun ja opiskelun ohjaukseen. (Kosunen & Huusko 2002, 212.) Kivioja (2014, 133 ja 154) kertoo opetussuunnitelman innoittamana käyttäneensä oppilaskeskeisempiä työtapoja ja kiinnittäneensä huomiota monipuolisiin oppimisympäristöihin.

Kiviojan (2014, 154) huomioi, että hän sitoutui vuoden 1994 opetussuunnitelmaan tiiviimmin kuin aikaisempiin suunnitelmiin. Tämä huomio pätee yleisemminkin, sillä on tutkittua, että opettaja hyväksyy paremmin sellaiset arvot joita hän on ollut itse muotoilemassa. Ylhäältäpäin annetun opetussuunnitelman ongelmana on monesti se, että opettajan voi olla vaikea sisäistää sen valmiiksi asetettu arvomaailma. Jos opetussuunnitelma jää opettajalle vieraaksi, hän ei sitoudu siihen työssään. (Kosunen & Huusko 2002, 211.)

POPS 2004 poikkeaa normatiivisuudessaan edeltäjästään. Perusteiden tekstin alkuun on liitetty Opetushallituksen kirje, jossa velvoitetaan perusopetuksen järjestäjät ja peruskoulut noudattamaan omia suunnitelmia laatiessaan perusteiden määräyksiä (POPS 2004, 6.) Lisäksi opetussuunnitelman laatimista ohjeistavassa luvussa opettajat

määrätään noudattamaan koulutuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa (POPS 2004, 10.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 ja siihen vuonna 2010 tehtyjen muutosten ja täydennysten asiakirjatekstejä tutkineet Salminen ja Annevirta (2014) pitävät tekstin ohjaavuutta kaksijakoisena. Yleisessä osassa on esitetty curriculum -henkisesti laajat kasvatustavoitteet, oppiaineosassa korostuvat Lehrplan -ajattelun hengen mukaan oppiainesisällöt. Lukija huomaa opetussuunnitelmaan tutustuessaan sen malliin ja ohjaavuuteen liittyvän kaksijakoisuuden ja kahden ajattelumallin sekoittumisen. Yhteistä teoreettista viitekehystä tekstistä ei kuitenkaan löydy, ja tämän takia opetussuunnitelmateksti on opettajan näkökulmasta vaikeasti hahmotettava. (Salminen & Annevirta 2014, 344.)

Salminen ja Annevirta (2014) päätyvät siihen tulokseen, että POPS 2004:n perusteksti on epäonnistunut yrityksessään välittää selkeästi opettajalle, mikä on hänen ammatillinen autonomiansa. Opetussuunnitelmatekstin ohjauksessa on paljon väljyyttä ja tulkinnanvaraisuutta, mutta toisaalta se on myös velvoittava asiakirja. Opetussuunnitelmasta ei myöskään käy yksiselitteisesti ilmi, onko ohjaustekstin väljyys tietoinen valinta, jolla halutaan arvostaa opettajien asiantuntemusta ja vapautta. (Salminen ja Annevirta 2014, 345).

Koska opetussuunnitelmateksti ei ole kovin havainnollista, opettajat tukeutuvat työssään vahvasti oppikirjoihin (Salminen & Annevirta 2014, 337). Opetushallitus ei ole enää vuoden 1992 jälkeen tarkastanut oppikirjojen sisältöjä, vaan vastuu on jätetty kustantajille ja kirjoittajille. Koulujen ja opettajien luottamus oppikirjojen sisällön oikeellisuuteen ei ole tutkimusten valossa silti horjunut, sillä moni opettaja turvautuu enemmän kirjoihin kuin voimassa olevaan opetussuunnitelmaan. Opetushallituksen säännöllinen opetuksen tavoitteiden täyttymisen arviointitoiminta vuosituhannen vaihteen molemmin puolin johti siihen, että oppikirjoista muodostui opettajille ”tuki ja turva”. (Törnroos 2005, 12-13.)

Suomalaista peruskoulujärjestelmää kehitetään opetussuunnitelman kautta. Kehitystä ei voi kuitenkaan tapahtua, elleivät opettajat ymmärrä millaiselle teoreettiselle pohjalle voimassa oleva opetussuunnitelma rakentuu. (Vitikka 2009, 24.) Opetussuunnitelma voi parhaimmillaan toimia koulun kehittämissuunnitelmana, jonka kautta opettajan työn

mielekkyyks kasvaa. Ihannetilanteessa opettaja vertailee opetussuunnitelman aineksia vanhoihin tottumuksiinsa ja työkäytäntöihinsä, ja konstruoi niistä uuden käyttötiedon. Tämä käyttötieto muodostaa jatkossa pohjan luokkatyössä tapahtuvalle tavoitteelliselle toiminnalle. (Kosunen & Huusko 2002, 222.)

3.3 Opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana

Opetussuunnitelmaa ei voi irrottaa erilliseksi opetuksen kokonaisuudesta. Se on tärkeä asiakirja opettajan profession kannalta, koska sen kautta opettaja rakentaa omaa käyttöteoriaansa. Opetussuunnitelma toimii opettajan ohjeena ja työvälineenä yhdistäen hänen teoreettista ja käytännöllistä osaamistaan. Opetussuunnitelmien perusteiden muutokset edellyttävät opettajilta monenlaista aktiivisuutta. Opettaja on oltava samanaikaisesti opetussuunnitelman käyttäjä, tulkitsija, soveltaja ja kehittäjä. Valmiudet näihin taitoihin opettajan pitäisi saada jo opettajankoulutuksessa. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 28 ja 13.) Kuitenkin vasta käytännön kokemus opettajantyöstä tekee opettajasta ammattilaisen, joka osaa tehdä työssään opetussuunnitelmallisia ratkaisuja (Kosunen & Huusko 2002, 208).

Opetussuunnitelmien perusteiden teksti on sekoitus hallinnon, tieteen ja opetuksen kielistä. Tekstin sisäistäminen vaatii opettajalta useita lukukertoja ja aukollisuutensa vuoksi myös tulkintaa. (Kivioja 2014, 39.) Opetussuunnitelman perusteiden tekstin voi nähdä myös yhteisöllisenä viestintänä. Opetussuunnitelman merkitys opettajille vähenee, mikäli tämä viestintä on epäonnistunutta. Pahimmassa tapauksessa opetussuunnitelman teksti herättää lukijassa kielteisiä tunteita. Tarkoitettu viesti ei välity ollenkaan tai se ymmärretään väärin. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 53-54.)

Opettajan tehtäväksi jää löytää asiakirjasta ”oikeat” asiat annettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämä saattaa olla haastava tehtävä, sillä monet opettajat kokevat perustetekstin väljäksi ja epämääräiseksi (Atjonen ym. 2008, 117). Perusteiden tekstit

ovat useiden kymmenien, jopa satojen sivujen pituisia, joten opettajan on osattava poimia isosta kokonaisuudesta opetuksensa käytäntöön sopivat ainekset (Kivioja 2014, 39). Tulkinta on aina yksilöllistä, joten opettajan tekemä tulkinta voi olla hyvinkin kaukana kirjoitetusta suunnitelmatekstistä. Opettajaa ei voida syyttää vääristä tulkinnoista, jos hän pystyy perustelemaan tulkintojensa taustalla vaikuttavat elementit.

Kivioja (2014, 163) kuvailee väitöksessään vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden tulkintaprosessia nimittämällä sitä tulkintakerrostumaksi: luokanopettajana hän oli viides perustetekstin tulkitsija. Häntä ennen tulkinnan olivat tehneet kunnan sivistysjohto ja koulun johto, paikallinen opetussuunnitelmaorganisaatio sekä perusopetuksen alueet eli varhaiskasvatuksen, perusopetuksen alaluokkien ja yläluokkien henkilöstö. Kivioja tunnistaa omien tulkintojensa taustalta ”kontekstuaaliset, situationaaliset, vuorovaikutukselliset ja ajalliset tekijät, siis ulkoiset ja sisäiset tekijät” (Kivioja 2014, 163). Tästä on pääteltävissä, että vaikka perustetekstin tavoitteet on määritelty kansallisesti, niiden tulkinta voi vaihdella suurestikin koulusta ja opettajasta riippuen.

Myös käytännön opetustyö saattaa olla toista kuin asiakirjatekstissä sanotaan; teoria ja käytäntö eivät siis kohtaa. Kivioja havaitsee, että kirjoitetusta opetussuunnitelman perusteista on pitkä matka arkiseen koulutyöhön: kahden opetussuunnitelman ero on jännitteinen (Kivioja 2014, 163-164). Kirjoitetun opetussuunnitelman merkitys on kuitenkin hyvin tärkeä, sillä se on sidottu yhteiskuntaan demokraattisen prosessin avulla. Opetukselle asetetut tavoitteet määritellään opetussuunnitelmassa, joka on sitova toimintaohje (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 54-55).

Suomessa on perinteisesti ajateltu, että opettajat ovat työssään autonomisia. Tämä on kuitenkin vain osittain totta, sillä opetussuunnitelman normiperusteisuus määrittelee yksiselitteisesti opettajat yhteiskunnan edustajiksi. Tasa-arvon toteutuminen koulutuksessa on opettajien vastuulla, ja valtioneuvoston asetuksessa annetut opetuksen yleiset tavoitteet ovat velvoittavia. Opettajien on myös käytettävä yleistavoitteiden mukaista pedagogiikkaa. (Salminen & Annevirta 2014, 345; Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 12-13.) Edellä mainittujen seikkojen valossa voidaan sanoa, että opettajalla on tiettyjen yhteiskunnallisten raamien sisällä vapaus muokata kirjoitettua

opetussuunnitelmaa ja tehdä opettajuudesta omanlaisensa. (Kosunen & Huusko 2002, 205)

Opettaja opettaa oppiainesisältöjä, mutta sen lisäksi hänelle on annettu opetussuunnitelman perusteissa laaja kasvatuksellinen tehtävä (kts. POPS 2014, 15-16). Opettajan tulee kyetä tarkastelemaan omaa työtään monipuolisesti ja syvällisesti. Hänen tulee ymmärtää, millaisia oppimisen prosesseja hän saa opetuksellaan aikaiseksi. (Salminen & Annevirta 2014, 338.) Opetussuunnitelman perustetekstin tulisi helpottaa sen käyttäjää ja tulkitsijaa, opettajaa, tämän ymmärryksen rakentamisessa.

3.4 Opetussuunnitelman oppimiskäsitys pedagogisena ohjaajana

Vitikan (2009, 116) mukaan kansallisessa opetussuunnitelmaperinteessä ei ole ollut tapana kuvata opetusmenetelmiä, sillä niiden on ajateltu kuuluvan opettajan omaan päätösvaltaan. Opetussuunnitelma sisältää yleensä kuitenkin ainakin välillisesti sellaisia ilmaisuja, joiden voi tulkita ohjeistavan myös pedagogisesti. Pedagogisen prosessin taustalla on aina jokin käsitys oppimisen ja opetuksen luonteesta. Tämä oppimiskäsitys määrittelee sen, miten opetusta toteutetaan ja miten oppimistilanteet järjestetään. Suomessa nykyisin vallalla olevassa oppimiskäsityksessä korostuu oppijan tietoisuus oppimisesta ja oppimisen yksilöllinen luonne. (Vitikka 2009, 117.)

POPS 2014:ssa ei mainita nimeltä mitään oppimiskäsitystä. Asiakirjan yleisessä osassa on kuitenkin oppimiskäsitysluku (2.3), jossa oppilas määritellään aktiiviseksi toimijaksi (POPS 2014, 14). Jo tämä luvun alkuvirke ohjaa tulkitsijaa ajattelemaan, että tekstissä viitataan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Oppimiskäsitysluvun sisältämässä neljässä kappaleessa korostuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen olennaisesti kuuluvien metakognition, strategian ja skeeman käsitteiden sisällöt. Metakognitiolla tarkoitetaan oppijan tietoisuutta omasta oppimisesta ja ajattelusta, skeemalla taas sitä tietorakennetta jonka kautta havaintoja jäsennetään ja tulkitaan. Strategia puolestaan on menettelytapa, jota oppija käyttää saavuttaakseen asetetun tavoitteen (kts. Tynjälä 1999,

36 ja 41 ja 114). Edellä mainittuja termejä ei tekstissä käytetä, mutta opettajan oletetaan opintojensa kautta tunnistavan nämä kasvatustieteen tieteenalaan ja oppimiskäsitykseen liittyvät yhtymäkohdat tekstiä lukiessaan.

Kognitiiviseen psykologiaan pohjautuvaa konstruktivistista oppimiskäsitystä pidetään tämän hetken vallitsevana oppimiskäsityksenä. Tarkalleen ottaen se ei ole pedagoginen teoria vaan ennemminkin *teoria oppimisesta* (Rauste von Wright ym. 2003, 53). Koska konstruktivismi kuitenkin vaikuttaa koulutukseen ja opetukseen eikä hylkää opettajan roolia oppimisessa, sitä voidaan pitää käytännön opetustyöhön vaikuttavana oppimiskäsityksenä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa sitä, että oppiminen on oppijan aktiivista toimintaa. Oppija tulkitsee ja rakentaa kuvaansa maailmasta yhä uudelleen. Hänen aiempi tietopohjansa ja toimintatapansa toimivat oppimisen kivijalkana, jonka päälle uudet merkitykset rakentuvat. Opettaminen ei ole tiedon siirtämistä vaan oppimisprosessin ohjaamista. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opettaja voi olla tiedon esittäjä, mutta tärkeämmäksi muodostuu se, että opettaja osaa järjestää oppimistilanteet otollisiksi ja oppijan oppimisprosessia tukeviksi. (Tynjälä 1999, 61-62).

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppimisen luonne nähdään monitahoisena. Tästä lähtökohdasta ajatellaan, että myös opetussuunnitelmien tulisi olla joustavia (Rauste von Wright ym. 2003, 175-176). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen hyvä opetussuunnitelma rakentuu ongelma- ja ilmiölähtöisyyden ympärille. Koska tieto on suhteellinen ja alati muuttuva konstruktio, tärkeä opetussuunnitelmallinen tavoite on myös keskittyä tiedonhankinnan taitojen oppimiseen. Tietoa on nykyisin helposti saatavissa erilaisista tietoverkoista, joten faktatiedon ulkoa opettelu vähentyy. Näin ollen tiedonkäsittelytaidot nousevat tärkeiksi. (Tynjälä 1999, 67.)

Oppimiskäsitykseen liittyy olennaisesti myös käsitys oppimisympäristöstä. Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan oppiminen ei rajoitu vain yhteen ympäristöön tai muodolliseen opetus-oppimistilanteeseen, vaan sitä tapahtuu joka puolella ja etenkin erilaisten oppimisympäristöjen välillä (Rajala ym. 2010, 13.)

POPS 2014:ssa oppimisympäristöihin määritellään kuuluviksi ne tilat ja paikat sekä yhteisöt ja toimintakäytänteet, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Myös

opiskelussa käytettävät välineet, palvelut ja materiaalit lasketaan kuuluviksi oppimisympäristöön. Oppimisympäristöjen täytyy tukea oppimista. Hyvin toimivien oppimisympäristöjen ajatellaan toimivan vuorovaikutuksen edistäjinä ja yhteisöllisen tiedon rakentajina sekä mahdollistavan yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen ja asiantuntijoiden kanssa. (POPS 2014, 27.)

4 Tutkimuksen metodologia

Tutkimuksen keskiössä on opettajuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ja tutkimusaineiston analyysi toteutettiin laadullisena sisällönanalyysinä. Opetussuunnitelmatekstistä koodattiin merkitysyksiköitä ja merkityksiä analysoitiin tästä koodatusta aineistosta teemoittelemalla merkitykset. Tutkimuksessa on ollut pyrkimys sujuvaan vuoropuheluun aiemman tutkimuksen, teoriapohjan ja saatujen tulosten välillä. Tehdyt ratkaisut on pyritty perustelemaan mahdollisimman tarkasti.

4.1 Tutkimustehtävä

Opetussuunnitelma -käsitteen määrittely lyhyesti on hankala, ellei mahdoton tehtävä. Opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä ajattelemalla sitä hierarkkisesti: ensiksi on valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma -asiakirja, jonka pohjalta opetuksen järjestäjät laativat omat paikalliset opetussuunnitelmansa. Paikalliseen opetussuunnitelmaan voi vielä kuulua koulukohtaisia osioita. Lisäksi opettaja tekee yksin tai yhdessä muiden opettajien kanssa lyhyen tai pitkän aikavälin toiminnallisen opetussuunnitelman. Ketjun loppupäässä on oppilas, joka kokee opetussuunnitelman. (Vitikka 2009, 49-52.) Kirjallisuudessa esitetty jaottelu kirjoitettuun, toteutettuun ja koettuun opetussuunnitelmaan on kansainvälisessä opetussuunnitelmatutkimuksessa yleisesti käytetty erittelytapa. Huomionarvoista on, että edellä mainittujen opetussuunnitelmien välillä voi olla huomattavia eroja, jopa ristiriitoja. (Atjonen 2005, 76; Vitikka 2009, 51.)

Tämän tutkimuksen aiheena on *opettajuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014*. Tavoitteena oli tutkia aineistosta sellaisia opettajuuteen liittyviä asioita, jotka korostavat opettajan roolia opetussuunnitelman aktiivisena soveltajana ja toteuttajana. Nouseeko uudesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta 2014 opettajuus ja jos, niin miten? Tutkimuskysymys on mahdollisimman avoin, koska pyrkimys välttää ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä on omiaan kasvattamaan tutkimuksen luotettavuutta. Perinteisesti on ajateltu opetussuunnitelman olevan asiakirja oppiaineiden sisällöistä ja oppilaiden osaamisen tavoitteista, mutta on mielenkiintoista havaita, nouseeko opettajuus keskeisempään asemaan uudessa opetussuunnitelmassa ja ohjaako opetussuunnitelman teksti opettajaa hänen työssään.

4.2 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen teoriapohja

Tutkimus toteutettiin analysoimalla perusopetuksen uutta opetussuunnitelmaa 2014 laadullisena sisällön analyysinä. Valtioneuvosto hyväksyi opetussuunnitelman 2014 perusteet joulukuussa 2014 ja uusi opetussuunnitelma on otettava käyttöön kaikissa Suomen peruskouluissa viimeistään elokuussa 2016. Tarkastelukohteeksi valittiin opetussuunnitelman yleisestä osasta luvut 3, 4, 6 ja 14.1-14.3, koska ne edustavat niitä opetussuunnitelman osioita, joissa käsitellään opetuksen arvopohjaan liittyviä asioita, joiden toteutumisessa opettajuus on keskeisessä asemassa.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston rajaamisella on keskeinen merkitys sen takia, että tutkimus ei rönsyile ja että tutkimuskysymys on koko ajan keskiössä. Tutkimuskysymys sanelee pitkälti käytettyjen strategioiden valinnan. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 94.) Perusopetuksen opetussuunnitelman luku 3 nimeää *perusopetuksen tehtävät ja yleiset tavoitteet*, luku 4 käsittelee *toimintakulttuuria*, luku 6 *oppimisen arviointia* ja luvut 14.1-14.13. keskittyvät *vuosiluokkien 3-6 tehtävään*, samojen luokka-asteiden *laaja-alaiseen osaamiseen ja paikallisesti päätettäviin asioihin*.

Aineisto on rajattu yllä oleviin lukuihin tutkimustehtävää silmällä pitäen, sillä on oletettavaa, että opetussuunnitelmasta mahdollisesti nouseva opettajuus tulee esille nimenomaan opetussuunnitelman arvopohjasta, jota kaikki tutkimukseen valitut opetussuunnitelman luvut käsittelevät. Muut opetussuunnitelman luvut käsittelevät enimmäkseen eri oppiaineiden sisältöjä, joten niiden sulkeminen pois tästä tutkimuksesta on perusteltua.

Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 on laaja asiakirja, mutta tutkimuksen perusajatuksena on se, että tietty määrä aineistoa antaa tarpeeksi esimerkkejä, että saadaan riittävä määrä tapauksia todistamaan jotain ilmiötä (Eskola & Suoranta 1996, 35-39). Ajatuksena on se, että tietty teoreettinen perusidea toistuu läpi opetussuunnitelman ja toimii sen kantavana ajatuksena. Opetussuunnitelmassa on aina arvopohja, jolle se on laadittu. Tämä arvopohja kantaa läpi koko asiakirjan ja sen toteuttamisesta kumpuaa myös hyvänä pidetty opettajuus.

Kvantitatiivinen tutkimus mielletään usein luonnontieteisiin sopivaksi, kun taas kvalitatiivista tutkimusta käytetään usein ihmistieteissä, joissa pyritään ymmärtämään tai selittämään sanallisesti jotakin ilmiötä, kun taas luonnontieteissä keskitytään enemmänkin asioiden mittaamiseen. Tämän tutkimuksen taustalla oleva kvalitatiivinen metodologinen ajattelu perustuu pitkälti aineiston tulkintaan ja ymmärtämiseen, mikä korostaa laadullisessa tutkimuksessa aina mukana olevan inhimillisen tekijän osuutta (Kiviniemi 2007, 70). On painotettava tutkijan omaa osuutta tärkeänä instrumenttina omine päätelmineen, valintoineen ja tulkintoineen; ne vain on pyrittävä perustelevaan tarkasti.

On lisäksi huomattava, että laadullista tutkimusta voi olla vaikea määritellä tarkasti, koska siihen saattaa olla sekoittunut otteita eri teorioista tai tutkimustavoista (Denzin & Lincoln 2005, 7). Laadullinen tutkimus sisältää enemmän tutkijasta käsin lähteviä muuttujia kuin määrällinen tutkimus. On sanottu, että laadullista tutkimusta tekevällä tutkijalla on usein monta haastavampaa tehtävää ja valintaa edessään verrattuna määrällistä tutkimusta tekevään tutkijaan (Eskola 2007, 159). Tutkijan tekemää omaa tulkintaa aineistosta korostetaan alinomaan alan kirjallisuudessa (Schmidt 2006, 1; Xu & Storr 2012, 1) ja ymmärrystä tutkittavaan ilmiöön painotetaan, että saataisiin syvällisempi tulkinta lopputulokseksi. Laadullisessa tutkimuksessa oleellinen kysymys

tutkimusstrategian kannalta on se, mitä aineistosta halutaan tutkia ja mikä on tutkimuskysymys (Morse, 224; Xu & Storr 2012, 3).

Tutkimusaineistoa analysoitaessa tulkinnalla on keskeinen merkitys. Hermeneuttinen ote tarkoittaa tekstien tulkintaa (Vitikka 2009, 34) ja laadullisessa tutkimuksessa on aina läsnä tutkijan oma kyky oivaltaa ja nostaa tutkittavasta aineistosta esille keskeisiä asioita (Xu & Storr 2012, 6-7). Hyväkään aineisto ei korvaa tutkijan omaa ymmärrystä ja kykyä havainnoida ilmiöitä ja selittää niitä uskottavasti (Hakala 2007, 16-17). Hermeneuttisesta kehä tarkoittaa sitä, että ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä syvenee spiraalimaisesti koko ajan ja samalla vahvistuu myös mahdollisuus kriittisempään näkökulmaan tutkittavaan aineistoon (Júden-Tupakka 2007, 64-65). Eri tulkinnat analysoitavasta aineistosta ovat mahdollisia, mutta hyvin perusteltuina ja teoriaan yhdistettyinä ne voidaan omaksua helpommin (Vanhooser ym. 2006, 52). Tutkija etenee esiymmärryksen kautta tekstin syvällisempään ymmärtämiseen ja tavoitteena on jokaisen lukukerran jälkeen syventyvä mahdollisimman kokonaisvaltainen käsitys tekstistä (Kansanen 2000, 13).

Eskolan (2007, 160-162) mukaan tutkijan on itse tehtävä omat ratkaisunsa ja osattava työstää aineisto johdonmukaiseksi analyysiksi ja tuloksiksi. Tutkijan oma ymmärrys auttaa löytämään teemoja ja perustelemaan tehdyt ratkaisut (Tuomi & Sarajärvi 2006, 101-102). Tutkija voi löytää aineistostaan uusia näkökulmia pitäen kuitenkin koko ajan mielessään tutkimuksen tarkoituksen; mitä varten aineistoa on kerätty ja mitä on alun perin haluttu tutkia? Tämän peruslähtökohdaltaan aineistolähtöisen tutkimuksen luonne on tietyiltä osin myös teoriasidonnainen, koska yksittäisten esimerkkien perusteella pyritään löytämään yhtenäisiä opettajan toimintaa koskevia kokonaisuuksia.

Laadullinen tutkimus on Eskolan (2007, 165-166) mukaan parhaimmillaan jatkuvaa vuoropuhelua aikaisempien tutkimusten, teorian ja tutkittavan aineiston välillä. Teorian ja empirian yhdistäminen on luontevaa kanssakäymistä entisen, nykyisen ja uuden tiedon välillä sen sijaan, että pidettäisiin teoria tiukasti irti empiirisistä tuloksista. Laajempi yhtenäinen kokonaisuus muotoutuu tällä tavoin tutkijan oman ymmärryksen, oivallusten ja teorian tuloksena (Schmidt 2006, 106-110). Aineisto- ja teoriasidonnaisen tutkimusotteen sekoittumista ei pidä pelätä, sillä tutkimusmetodien sekoittuminen on sallittua, mikäli se on tarkoituksenmukaista (Kansanen 2000, 11). Tässä tutkimuksessa

on mukana myös kvantitatiivisia piirteitä, sillä aineistosta laskettiin tutkimuksen kannalta merkitykselliset yksiköt ja vertailtiin niiden keskinäistä suhdetta toisiinsa.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu siis kahdesta asiasta; teoriaa on oltava riittävästi, mitä tulee opetussuunnitelman perusteista tehtyihin aiempiin tutkimuksiin ja niistä saatuihin tuloksiin opettajuuden osalta. On tärkeä ottaa edeltävät tutkimukset huomioon ja verrata saatuja tuloksia niihin, sillä vain näin voidaan lopulta sanoa, muuttuuko mikään uuden opetussuunnitelman perustetekstin myötä. Vertailu aiempiin tutkimuksiin kasvattaa myös tutkimuksen luotettavuutta. Toinen osuus teoriasta kohdistuu tutkimusmetodiin ja sen käyttökelpoisuuteen. On tärkeää pyrkiä johdonmukaisuuteen tutkimuksen menetelmällisten vaiheiden ja toteutuksen kuvauksessa laadullista sisällönanalyysia käyttäen.

4.3 Laadullinen sisällönanalyysi

Laadullisessa sisällönanalyysissä tekstistä on vaikea löytää yhtä ainoaa ja oikeaa absoluuttista totuutta. Tekstin merkitys ja yksittäisten sanojen ja lauseenjäsenten merkitys ja tulkinta liittyvät aina kontekstiin. Tärkeää olisi siis perustella tekstistä löytyvät ja analysoidtavat asiat riittävän hyvin ja monipuoliset esimerkit auttavat lukijaa seuraamaan tutkijan päättelykykyä. Merkitysten analyysi on tarkkaa työtä ja vaatii pedanttia otetta kaikkien merkitysyksiköiden huomioimiseksi.

Laadullisessa tutkimuksessa merkitysten tulkinta on avainasemassa ja valittu näkökulma sanelee tehtyä tulkintaa aina ollen hyväksyttävä tapa perustella tutkimustuloksia (Kiviniemi 2007, 73). Laadullisessa tutkimuksessa tekstiä on miltei mahdotonta tulkita täysin objektiivisesti, joten laadullinen sisällönanalyysi tekstistä tehtävine tulkintoineen soveltuu hyvin opetussuunnitelmatekstin analyysimetodiksi. Tekstiä analysoidessa on kyseessä aina tutkijan tulkinta tekstistä sen alkuperäisessä kontekstissään. On tärkeä huomata, että aineistosta koodataan kaikki merkitysyksiköt ja

merkitysyksiköitä analysoidaan tästä koodatusta aineistosta teemoittelemalla; tutkija siis päättää, mikä on hänen tutkimuksensa kannalta merkityksellistä ja keskittyy vain siihen (Tuomi & Sarajärvi 2006, 94).

Ymmärrys tekstistä ja siitä koodattujen merkitysyksiköiden välisistä suhteista on laadullisen tutkimuksen keskeisimpiä asioita (Aaltola 2007, 20). Se voidaan saavuttaa lukemalla tekstiä mahdollisimman monta kertaa, jolloin ymmärrys muuttuu esiymmärryksestä syvällisemmäksi ja teksti kerta kerralta yhtenäisemmäksi kokonaisuudeksi, mikä mahdollistaa tekstin tulkinnan syvällisemmän tason (Vitikka 2009, 36). Tutkimusprosessin mahdollisimman tarkka systemaattinen kuvaaminen ja tehtyjen asioiden perusteleva on arkitietoa luotettavampaa ja riittävällä tarkkuudella tehtynä saa aikaan tieteellistä tietoa arkitiedon asemasta (Aaltola 2007, 16).

Tämän tutkimuksen haasteista suurimpia lienee se, että aineistosta onnistutaan koodaamaan tutkimuksen kannalta kaikki merkitysyksiköt ja teemoittelemaan ne järkeviksi kokonaisuuksiksi. Laadullisessa sisällönanalyysissä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 102-103) voidaan ryhmitellä asioita ja luoda ylä- ja alakategorioita analysoimalla tutkimusaineistoa mahdollisimman tarkasti. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi edellyttää yksityisistä merkitysyksiköistä lähtevää ja induktiivista, alhaalta ylöspäin rakentuvaa teemojen rakentamista. Tutkimuksen metodologinen kysymys saa kattavan vastauksen laadullista sisällönanalyysia käytettäessä, koska valitun metodin uskotaan sanallisine selityksineen antavan riittävästi tietoa tutkittavasta asiasta (Guba & Lincoln 2000, 107-108).

Asioiden esittäminen tiivistetyssä muodossa on tutkimuksen yksi tavoitteista. Merkityksellisten kategorioiden luominen voi toteutua vain niin, että tutkija avaa ajatuskulkuun lukijalle niin hyvin kuin mahdollista (Chenail 2011a, 238). Lisäksi on pitäydyttävä aina aineiston esimerkeissä riittävän konkreettisesti ja vältettävä liian suuria yleistyksiä analysoidun materiaalin esimerkkien perusteella. Vain se, mitä tekstissä on, on merkityksellistä eikä liian laajoja yleistyksiä ole syytä tehdä (Chenail 2011b, 1). Tulkinta ja päättely ovat keskeisessä asemassa. Myös Hakala (2007, 12) korostaa tutkijan omaa osuutta aineiston analyysissä; kyky koodata olennaiset asiat aineistosta on hyvän analyysin kulmakivi. Vuoropuhelu teorian ja käytännön

esimerkkien välillä on tärkeää, sillä ne etenevät hyvässä tutkimuksessa alati rinta rinnan (Chenail 2011b, 1).

Yhteenvetona voidaan todeta, että laadullinen sisällönanalyysi on joukko tutkijan tekemiä systemaattisia valintoja, jotka etenevät prosessina ja joiden tarkka kuvaaminen on laadullista tieteellistä tutkimusta. Aineistoa luetaan mahdollisimman paljon ja tarkasti, minkä jälkeen päätetään, mikä aineistossa on kiinnostavaa. Aineistossa saattaa olla useita kiinnostavia merkityskokonaisuuksia tai asioita, joista koodataan vain tutkimuksen kannalta merkitykselliset yksiköt teemoittelua varten. Teemat analysoidaan ja kirjoitetaan tulososio mahdollisimman tiivistetysti.

4.4 Tutkimusprosessi

Valtioneuvosto hyväksyi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 joulukuussa 2014 ja tämän tutkimuksen perusteet hahmoteltiin tammikuussa 2015 päättämällä tutkimuksen kohde. POPS 2014:a on tutkittu toistaiseksi hyvin vähän ja tämän tutkimuksen peruslähtökohtana oli saada tutkituksi jotakin sellaista, jota aikaisemmin ei ole tutkittu. Aihe sekä auttaa opettajia että antaa perspektiiviä siihen, millaisia ovat sen opettajuutta ohjaavat keskeiset teemat.

Tarkastelukohteeksi valittiin POPS 2014:n luvut 3, 4, 6 ja 14.1-14.3, koska niissä oletettavasti ilmenee opetussuunnitelman opettajuus paremmin kuin varsinaisissa oppiaineita koskevissa luvuissa. Tutkimuskysymys rajattiin monien pohdintojen jälkeen tarkastelemaan sitä, nouseeko uudesta opetussuunnitelmasta opettajuus esille. Vaikka tutkimusaineisto onkin rajattu tarkasti, haluttiin tutkimuskysymys muotoilla mahdollisimman avoimeksi ennakkokäsitysten minimoimiseksi ja luotettavien tutkimustulosten aikaan saamiseksi.

Tutkimusaineiston perusteellinen lukeminen aloitettiin tammikuussa 2015 ja ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä kasvoi lukukertojen myötä. Käsitys uuden opetussuunnitelman

opettajuudesta hahmottui kokonaisvaltaiseksi käsitykseksi arvoista, joille uusi opetussuunnitelman perusteteksti rakentuu. Myös opettajuutta koskevat ilmaukset alkoivat nousta esiymmärryksen tasolta syvällisemmälle tasolle. Yhtenäiset merkityskokonaisuudet alkoivat muotoutua. Tutkimuksen ollessa kahden tutkijan tekemä on oletettavaa, että ilmiöiden ymmärtäminen on syvällisempää, koska ilmiöitä pohdittiin, tutkimusaineistoa luettiin ja omaa ymmärrystä ilmiöistä reflektoitii toistuvasti. Oma tulkinta oli pakko asettaa toisinaan kyseenalaiseksi. Tutkimusaineiston työstämistä tehtiin niin, että kumpikin tutkija luki aineistoa useaan kertaan ja teemoitteli merkitysyksiköt, minkä jälkeen vertailtiin ongelmakohtia ja neuvoteltiin niistä. Tämän jälkeen tehtiin aineiston lopullinen teemoittelu.

Ymmärrys tutkittavasta tekstistä ja sen merkityksellisistä yksiköistä on keskeinen ja tekstin merkitysyksiköiden välinen suhde muotoutuu kerta kerralta koherentiksi kokonaisuudeksi ja esiymmärrys syvenee teorian ja empirian vuorovaikutuksena kohti kokonaisvaltaista käsitystä (Vitikka 2009, 36). Hermeneuttinen kehäajattelu on tämän lukuprosessin taustalla, sillä jaettu subjektiivinen lukukokemus pyrittiin saamaan yhteiseksi käsitykseksi omia lukukokemuksia kriittisesti reflektoiden. Aineistoa työstettiin moneen kertaan ja pohdittiin, miten tekstistä koodatut merkitysyksiköt analysoitaisiin ja teemoitettaisiin. Koska tämän tutkimuksen aineistonkeruu ei vienyt aikaa, oli perusteltua käyttää enemmän resursseja tutkimusaineiston syvälliseen lukemiseen.

Laadullista tutkimusmetodologiaa ja laadullista sisällönanalyysia käsittelevää kirjallisuutta luettiin tutkimuskysymyksen täsmennyttyä ja syvennettiin samalla käsitystä tutkimuksen teoreettisesta perustasta. Käytetty lähdeaineisto on myös yksi tutkimuksen luotettavuutta tukeva tekijä, sillä sen tulee olla tarkoituksenmukaisesti valittu ja sen perusteella on argumentoitava järkevästi tehtyjä päätelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 94). Lisäksi on huomattava, että lähdeaineiston omaksuminen auttaa myös tutkittavasta ilmiöstä tehtäviä tulkintoja ja kasvattaa mahdollisuuksia käydä vuoropuhelua tutkimuksen empiirisen aineiston ja teorian välillä. (Schmidt 2006, 103). Tämän tutkimuksen analyysiosion ei ole tarkoitus testata teoriaa vaan pikemminkin teorian on määrä olla tutkimuksen tukena. Tutkimustuloksia esiteltäessä teorialla on käyttöarvo vertailtaessa saatuja tuloksia muiden tutkijoiden tekemiin tutkimuksiin.

Kun aineistoa oli luettu riittävän monta kertaa ja teoreettista lähdekirjallisuutta hankittu, oli aika analysoida aineisto niin tarkasti kuin mahdollista tutkimuskysymys silmällä pitäen. Tekstin ydinsanomien oivaltamisessa on luotettava itseensä ja omiin oivalluksiinsa tekstin lukukertojen tuoman ymmärryksen tuella (Tuomi & Sarajärvi 2006, 101-102).

4.5 Aineiston teemoittelu

Tutkimusaineistoa luettiin ja työstettiin monta kertaa, kunnes saatiin kokonais käsitys opettajuudesta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Aineiston teemoittelu on usein tutkimusanalyysin hankalin ja eniten miettimistä vaativa vaihe, jonka järkevä saaminen tiivistettyyn muotoon vaatii aikaa ja vaivaa (Tuomi & Sarajärvi 2006, 102-103). Aineiston teemoittelussa olisi ollut mahdollista käyttää esimerkiksi jotain tietokonepohjaista aineiston analysointiohjelmaa, mutta tässä tutkimuksessa aineisto teemoitettiin manuaalisesti. Ensin luotiin useampia kategorioita, jotka sitten lukukertojen myötä tiivistettiin kolmeksi pääteemaksi.

Teemoittelussa on kyse siitä, että aineistoa pelkistetään ja pyritään tavoittamaan tekstin merkityksenantojen keskeisimmät ydinasiat. Tutkimustehtävän mielessä pitäminen on tärkeää ja tekstiä lukiessa on syytä välttää voimakkaita ennako-oletuksia ja pyrkiä keskittymään vain siihen, mitä tekstissä on (Metsämuuronen 2008, 47). On erittäin tärkeää, että tutkija pystyy lukemaan tekstin merkityksiä rivienkin välistä ja saamaan aikaan hyvin perustellun ja loogisen tulkinnan (Moilanen & Räihä 2007, 61).

Tämän tutkimuksen aineiston luokittelun pienin yksikkö on lause. Perusteluna tälle lähtökohdalle on se, että merkityksiä olisi syytä tutkia niiden kontekstissa ja tekstianalyysia tehtäessä yksittäinen sana ei välttämättä merkitse mitään vaan se saa merkityksen vasta lauseyhteydessä. Lisäksi sama sana tai ilmaus voi saada hyvinkin erilaisia merkityksiä eri lauseyhteyksissä. Tämä on myös perusteluna siihen, että analyysi tehtiin manuaalisesti, mikä mahdollisti laadullisen tutkimuksen kulmakiven eli

inhimillisen tekijän mukana olon ja tulkintojen teon. Tietokone ei tee tulkintoja vaan koodaa tekstistä tietyt sanat ja ilmaukset, mutta ei pysty tekemään kokonaisvaltaisia tulkintoja tekstistä. Voidaan myös olettaa, että omakohtainen aineiston työstäminen mahdollistaa yhä syvällisemmän ymmärryksen tutkittavasta asiasta.

Tutkimusaineiston teemoittelussa oli pyrkimys päästä mahdollisimman kattavaan, mutta samalla pelkistettyyn ja selkeään ilmiöiden tiivistämiseen. Tämä senkin vuoksi, että opetussuunnitelmaa lukeva opettaja ei voi analysoida tai loputtomiin tutkia aineistosta kumpuavia eri merkityksiä ja tehdä niistä tulkintoja. Hänen olisi pystyttävä omaksuma opetussuunnitelman keskeisimmät ajatukset mahdollisimman helposti ja tulkinnoille olisi jätettävä vähän tilaa. Jos tulkinnoille jää opetussuunnitelmatekstissä paljon pelivaraa, on vaara, että opetussuunnitelma soveltaminen käytäntöön vaihtelee liiaksi eri opettajien kesken. Riittävän tiivis aineiston luokittelu palvelee kaikkein parhaiten alkuperästä tutkimusasetelmaa ja näkökulmaa opettajuuteen.

Monen lukukerran jälkeen opettajuutta ohjaavia yhtenäisiä teemoja oli selkeästi havaittavissa ja ne jaettiin lopulta kolmeen pääteemaan; *opettaja arvokasvattajana*, *opettaja oppimisympäristöjen suunnittelijana ja toteuttajana* sekä *opettaja oppilaiden kannustajana*. Nämä teemat olisi voitu vielä tarkemmilla kriteereillä jakaa pienempiin alateemoihin, mutta näin ei kuitenkaan tehty, koska analyysin yksi tavoite oli selkeys ja riittävä tiivistäminen. Analyysiosiossa kuitenkin kerrotaan kunkin alaluvun alla, miten aineisto niiltä osin olisi voitu vielä teemoitella.

Yhteensä aineistossa oli 285 tutkimuskysymykseen liittyvää merkitysyksikköä; näistä 107 eli 37,5 % käsitteli opettajaa arvokasvattajana, 111 eli 39 % opettajaa oppimisympäristöjen toteuttajana ja 67 eli 27,5 % opettajaa oppilaiden kannustajana. Opettajalle annettava ohjeistus opetuksen arvopohjasta ja oppilaiden kannustamisesta on keskeinen osa opettajuutta ja seuraavassa osiossa kuvataan tarkemmin aineiston varsinaista analyysia. Päätelmien tueksi annetaan joitakin mahdollisimman hyviä ja konkreettisia esimerkkejä tutkitusta aineistosta. Kursivoidut kohdat painottavat tutkittuja merkitysyksiköitä. Aineistoa selitetään mahdollisimman kattavasti ja pyritään korostamaan, mikä yhteys analysoiduilla merkityksillä on opettajan toimintaan ja opettajuuteen arkipäivän koulutyössä. Jokaista esimerkkiä ei selitetä erikseen vaan samassa yhteydessä olevat esimerkit muodostavat yhden aihekokonaisuuden.

5 Opettajuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

Tutkimusaineiston laadullisena sisällönanalyysinä toteutettu teemoittelu havainnollistaa hyvin sen, että uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 -asiakirja ohjeistaa opettajaa toimimaan arvokasvattajana, oppilaiden kannustajan ja monipuolisten oppimisympäristöjen suunnittelijana. Hyvä opettajuus on yhteisön hyvinvointia edistävää ja yhteisöllisyyttä korostavaa ja arvopohjaltaan kestävää toimintaa. Opettaja velvoitetaan toimimaan näitä arvoja edistävästi.

5.1 Opettaja arvokasvattajana

Opettajalle annetaan useissa kohdissa opetussuunnitelmatekstiä suoranainen velvoite ohjata oppilaita opetussuunnitelman arvopohjan mukaiseen toimintaan; luohan perusopetus perustan oppilaiden yleissivistykselle (POPS 2014, 11). Perusopetusta voidaan tarkastella eri näkökulmista, joista merkittävimpiä ovat opetus- ja kasvatustehtävän ohella myös yhteiskunnalliset ja kulttuurilliset tehtävät. (POPS 2014, 15). Perusopetuksen eettinen arvopohja näkyy jatkumona läpi opetussuunnitelman. Tutkimusaineiston ilmiöistä 37,5 % käsitteli opettajan toimintaa arvokasvattajana.

Kestävä kehitys on yksi keskeisimmistä asioista maapallon tulevaisuuden kannalta. Opetussuunnitelma korostaa opettajan osuutta kasvattaa oppilaita eettiseen elämäntapaan, johon liittyvät omat jokapäiväiset arvovalinnat. Opetussuunnitelma antaa

useita velvoitteita opettajalle toimia eettisen elämäntavan mukaisesti ja auttaa oppilaita ymmärtämään eettisen elämäntavan merkitys heidän oman tulevaisuutensa kannalta.

Oppilaiden kanssa tutkitaan *kestävään kehitykseen*, rauhaan, tasa-arvoon ja demokratiaan sekä ihmisoikeuksiin, erityisesti lasten oikeuksiin, liittyviä kysymyksiä ja tilanteita.

Perusopetuksen globaalikasvatus luo osaltaan edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja *kestävälle kehitykselle* YK:n asettamien kehitystavoitteiden suuntaisesti.

Oppilaita ohjataan pohtimaan omia valintojaan *kestävän tulevaisuuden kannalta*.

Oppilaat ovat mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa *kestävää arkea*.

Oppilaita *ohjataan ymmärtämään omien valintojen, elämäntapojen ja tekojen merkitys* paitsi itselle, myös lähiyhteisöille, yhteiskunnalle ja luonnolle.

Opetus edistää osallisuutta ja *kestävää elämäntapaa* sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen.

Heitä opastetaan teknologian *vastuulliseen ja turvalliseen käyttöön* ja tarkastellaan siihen liittyviä *eettisiä kysymyksiä*.

Ilmastonmuutoksen ja kasvihuoneilmiön estämisen nähdään olevan tärkeä asia, johon jokainen voi vaikuttaa pienillä arjen valinnoillaan ja opetussuunnitelma korostaa opettajan osuutta kasvattaa oppilaita elämäntapaan, joka edistää ympäristön hyvinvointia. Opetussuunnitelmassa nähdään ihmisen olevan täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta ja kestävä kehitys voi toteutua vain, jos ihminen ymmärtää olevansa osa luontoa (POPS 2014, 14).

Opetussuunnitelma korostaa myös ihmisten välistä tasa-arvoa ja tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen korostamalla sivistyksen merkitystä muihin ihmisiin suhtautumisessa. Ihmisarvon loukkaamattomuus on koko opetussuunnitelman arvopohjan perusta (POPS 2014, 13). Tämä ajatus ilmenee myös jatkumona läpi opetussuunnitelman; opettajan velvoite toimia arvojen ohjaajana tasa-arvon edistämiseksi kaikilla elämän osa-alueilla on merkittävä.

Perusopetus kasvattaa oppilaita *ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen*.

Perusopetuksen tehtävänä on osaltaan *ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää sukupuolten tasa-arvoa*.

Heitä kasvatetaan kohtaamaan *arvostavasti muita ihmisiä* sekä noudattamaan hyviä tapoja.

Oppilaita *ohjataan asettumaan toisen asemaan* ja tarkastelemaan asioita ja tilanteita eri näkökulmista.

Koulutyöhön sisällytetään runsaasti tilaisuuksia harjaantua esittämään mielipiteensä rakentavasti ja *toimimaan eettisesti*.

Koulutyössä *opitaan tuntemaan ihmisoikeuksia koskevien sopimusten merkitys yhteiskunnassa ja maailmassa; erityisesti perehdytään Lapsen oikeuksien sopimukseen*.

Oppilaita *ohjataan ihmisoikeuksien kunnioittamiseen ja puolustamiseen*.

Koulutyössä *edistetään suunnitelmallisesti ihmisoikeuksien, erityisesti lapsen oikeuksien tuntemista ja arvostamista* sekä niiden mukaista toimintaa.

Arvokasvatuksen osuus opetussuunnitelmassa on merkittävä ja opettajan osuus siinä on keskeinen. Omalla esimerkillään hän voi auttaa oppilaita kasvamaan toisia ihmisiä kunnioittaviksi ja tasa-arvoa edistäviksi kansalaisiksi. Opetussuunnitelma selkeästi velvoittaa opettajaa perehdyttämään oppilaat ihmisoikeuksia edistäviin asiakirjoihin ja yhteiskunnallisiin sopimuksiin. Näin edistetään elämän kunnioittamista ja erilaisuuden hyväksymistä.

Myös muiden kulttuurien ja ihmisarvon ainutlaatuisuutta korostavan näkemyksen painotus on merkittävä. Ihmisyys on arvokasta kaikkialla maailmassa ja monikulttuurisuus on voimavara, jota opetussuunnitelma velvoittaa opettajan painottamaan. Kyky nähdä oma rooli yhteiskunnassa näiden asioiden edistäjänä olisi välitettävä oppilaille; samalla välittyy käsitys, että jokainen on yhtä arvokas.

Kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan vahvistetaan kaikessa toiminnassa, myös kansainvälistä yhteistyötä tehden.

Samalla heitä *ohjataan tunnistamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa ja arjessa, miten media muokkaa kulttuuria sekä pohtimaan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä.*

Opettajan toiminta kulttuuriperinnön välittäjänä nähdään olevan merkittävä. Samalla korostetaan myös kulttuurista moninaisuutta ja edistetään suvaitsevaisuutta muita kulttuureja kohtaan. Opetussuunnitelma velvoittaa opettajaa edistämään oppilaiden kulttuuri-identiteetin rakentumista. Tämä velvoite on looginen jatkumo ihmisarvon ja

eettisen arvokasvatuksen rinnalle; etiikka on myös sekä oman että vieraiden kulttuurien kunnioittamista ympäristön ja ihmisoikeuksien ohella.

Perusopetuksen kulttuuritehtävänä on *edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista* sekä tukea oppilaita *oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa*.

Opetus *lisää ymmärrystä kulttuureiden moninaisuudesta* ja auttaa hahmottamaan kulttuureita menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumoina, joissa *jokainen voi itse olla toimijana*.

Perusopetuksessa oppilaita ohjataan *ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen* sekä *oman kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen*.

Oppilaita ohjataan näkemään *kulttuurinen moninaisuus* lähtökohtaisesti *myönteisenä voimavarana*.

Oppilaat *saavat mahdollisuuksia kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä*.

Oppilaita ohjataan *edistämään toiminnallaan esteettisyyttä* ja nauttimaan sen eri ilmenemismuodoista.

Oppilaita *ohjataan tuntemaan ja arvostamaan kulttuuriperintöä ja osallistumaan uuden kulttuurin luomiseen*.

Merkille pantavana huomiona opetussuunnitelman ohjeistuksessa on opettajan toimiminen siten, että oppilaita osallistetaan kulttuuriperinnön vaalimiseen ja omakohtaiseen kulttuurin kokemiseen. Tällöin velvoite toteuttaa opetusta yli luokkahuoneen on keskeinen; esimerkiksi museovierailut ja tutustumiskäynnit antavat mahdollisuuden kokea kulttuuria ja auttaa arvostamaan sen merkitystä elämysten tuojana ja perinteiden vaalijana. Kulttuurilla nähdään olevan merkittävä osuus ihmisenä kasvamisessa ja oman identiteetin vahvistamisessa. Opettajan on ehdottomasti suunniteltava opetustaan niin, että edellytykset kulttuurilliselle arvopohjalle toteutuvat.

Neljäs merkittävä kokonaisuus opetussuunnitelman opettajalle antamissa velvoitteissa arvokasvattajana toimimisessa on oppilaiden yhteisöllisyyden lisääminen. Opettajan on edistettävä yhteisöllisyyttä ja oppilaiden kykyä toimia muiden ihmisten kanssa sekä autettava heitä tajuamaan oman roolinsa yhteisön toimintaa kehittävinä jäseninä.

Jokaisella perusopetusta antavalla koululla on opetus- ja kasvatustehtävä. Tämä tarkoittaa oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista *yhteistyössä* kotien kanssa.

Se rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäseninä.

Koulu yhteisö ohjaa ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen.

Vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely ovat yhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä.

Koulutyössä opitaan *ryhmätoimintaa*, projektityöskentelyä ja verkostoitumista.

Koulun tehtävänä on *vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta.*

Yhteistoiminnalliset työelämätaidot korostuvat uudessa opetussuunnitelmassa ja yhdessä toimiminen liittyy läheisesti myös tasa-arvoon ja muiden ihmisten kunnioittamiseen tasavertaisina ja arvokkaina työyhteisön jäseninä. Osallisuus ilmenee veloitteena aktiivisesti kannustaa oppilaita esimerkiksi koulun päätöksentekoon ja oppilaskuntatoimintaan. Tällä kannustetaan huomaamaan yhteisen hyvän merkitys ja lisätään uskoa siihen, että osallistumalla voi vaikuttaa asioihin.

5.2 Opettaja oppimisympäristöjen suunnittelijana

Opettajan merkitys oppimisympäristön suunnittelussa ja toteutuksessa on keskeinen, sillä hän tekee päätökset opetuksen pedagogisesta toteutuksesta. Yksi merkittävä pyrkimys uudessa opetussuunnitelmassa on korostaa oppimiskokonaisuuksia yli ainerajojen. Opetuksen eheyttäminen on ollut jo edeltävien opetussuunnitelmien pyrkimyksenä, mutta nyt annetaan ohjeita toteuttaa teemoina eteneviä oppimiskokonaisuuksia. Tutkimusaineistosta poimituista merkityksistä 111 eli 39 % käsitteli opettajaa oppimisympäristöjen toteuttajana.

Koulutyössä *harjoitellaan projektien toteuttamista*, ryhmässä toimimista sekä yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

Tiedonalakohtaisen osaamisen lisäksi tulee tavoitella *oppiainerajat ylittävää osaamista*.

Opetuksen eheyttäminen edellyttää sekä opetuksen sisältöä että työtapoja koskevaa pedagogista lähestymistapaa, jossa kunkin oppiaineen opetuksessa ja *erityisesti oppiainerajat ylittäen* tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä tai *teemoja kokonaisuuksina*.

Jotta voidaan turvata kaikkien oppilaiden mahdollisuus kokonaisuuksien tarkasteluun ja oppilaita kiinnostavaan tutkivaan työskentelyyn, opetuksen järjestäjä huolehtii siitä, että *oppilaiden opintoihin sisältyy vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa*.

Opetuksessa pyritään löytämään *luontevia tilanteita eheyttämiseen*.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen vahvistaa oppiaineiden välistä yhteistyötä ja tarjoaa mahdollisuuksia oppilaiden ikäkaudelle tärkeiden kokemusten saamiseen.

Opettajan olisi suunniteltava opetustaan niin, että opetus muodostaisi ehyen kokonaisuuden ja että siinä olisi suotavaa olla elementtejä eri oppiaineista. Tällä on suora yhteys työelämän vaatimuksiin, jotka yhä enenevässä määrin edellyttävät monialaista kokonaisuuksien hallintaa. Luontevasti toteutettuina oppimiskokonaisuudet ja projektit pyrkivät myös kasvattamaan oppilaiden koulussa viihtymistä ja asiakokonaisuuksien syvällisempää ymmärtämistä ja eri asioiden yhteyttä toisiinsa. Yksi opettajuuden keskeisimpiä piirteitä on valmistaa oppilaita jatkuvaan muutoksessa elämiseen ja oppilaiden aktiivinen toimiminen ja muutoksen sietäminen erilaisissa oppimisympäristöissä on opettajuutta, jossa opettaja antaa kokijan roolin oppilaalle asettuen itse taustalle (Patrikainen & Myller 2002, 189-190).

Opetussuunnitelmassa annetaan myös ohjeita toteuttaa opetusta luontevissa oppimisympäristöissä. Opettajan olisi oltava aktiivinen toimija, joka vie oppilaat koulun ulkopuolelle oppimaan arkielämän tilanteissa ja kokemaan omakohtaisesti asioita, mikä auttaa syvällisemmän oppimiskokemuksen saamisessa.

Asetuksessa korostuu *vuorovaikutteisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen* sekä *koulun ulkopuolella* tapahtuva oppiminen opetustyön resurssina.

Koulutyössä hyödynnetään suunnitelmallisesti *eri työtapoja ja oppimisympäristöjä* ja työskentelyä pyritään säännöllisesti *viemään ulos luokkahuoneesta*.

Luodaan mahdollisuuksia projektimaiseen työskentelyyn ja kokonaisuuksien opiskeluun sekä yhteistyöhön koulun sisällä ja *koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa*.

Lisäksi oppimisympäristöjen kehittämisessä ja valinnassa otetaan huomioon, että *oppilaat oppivat uusia tietoja ja taitoja myös koulun ulkopuolella*.

...tarjota mahdollisuuksia *yhdistää koulun ulkopuolinen oppiminen koulutyöhön*.

Oppimiskokonaisuuksilla voidaan lisätä työskentelyn toiminnallisuutta sekä tekemällä ja *tutkimalla oppimista erilaisissa oppimisympäristöissä*.

Oppilaat hankkivat tietoa teknologian kehityksestä ja vaikutuksista *eri elämänalueilla ja monenlaisissa ympäristöissä*.

Opettajaa ohjeistetaan useissa opetussuunnitelman kohdissa luomaan mahdollisuuksia koulun ulkopuolisten toimijoiden hyödyntämiseen. Opettajan rooli on yhä enemmän opetuksen suunnittelija, joka toimii taustalla, mutta antaa oppimisen tapahtua oppilaiden oman toiminnan kautta luonnollisissa oppimisympäristöissä. Velvoite viedä oppilaat ulos luokkahuoneesta on yhtenäisten ja yli aineajojen etenevän oppimisen keskiössä.

Kolmas hieman pienempi merkityskokonaisuus oppimisympäristöjen suunnittelussa on opettajalle annettava ohjeistus pyrkiä kasvattamaan oppilaiden osallisuutta ja käsitystä yhteistoiminnallisesta oppimisesta eri ongelmanratkaisutaitoja hyödyntäen. Toimiminen yhteisen tavoitteen eteen kehittää yhteistyötaitoja ja kykyä ottaa muut ihmiset huomioon, mikä korostaa myös aiemmin mainittua yhtenäisten oppimisympäristöjen vaatimusta.

Toiminnallisissa opiskelutilanteissa oppilaat voivat oppia *suunnittelemaan työprosesseja, asettamaan hypoteeseja, kokeilemaan erilaisia vaihtoehtoja ja tekemään johtopäätöksiä*.

Oppilaita ohjataan käyttämään tietoa itsenäisesti ja *vuorovaikutuksessa toisten kanssa ongelmanratkaisuun, argumentointiin, päättelyyn ja johtopäätösten tekemiseen sekä uuden keksimiseen*.

Oppilaita ohjataan huomaamaan asioiden välisiä *vuorovaikutussuhteita ja keskinäisiä yhteyksiä*.

Opettajan olisi suunniteltava opetuksensa niin, että se edesauttaisi mahdollisimman monipuolista ja mielenkiintoisia haasteita tarjoavia ongelmia, joiden ratkaisemiseksi oppilaiden pitäisi työskennellä yhdessä, suunnitella työskentelyään ja havaita asioiden välisiä yhteyksiä.

Oppilaiden osallisuutta kasvatetaan koko ajan ja opettajuus nähdään yhä enemmän oppimisympäristöjen suunnittelijana kokonaisvaltaisen oppimisen mahdollistajana. Opettajuus ikään kuin kumpuaa hyvästä oppilastuntemuksesta ja ajatuksesta, jonka mukaan osan opettajuudesta voi luovuttaa oppilaiden vastuulle.

Opettaja valitsee työtavat *vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa* ja ohjaa oppilaita erityisesti uusien työtapojen käytössä itseohjautuvuutta vahvistaen.

Opettajuuden murros moderniin on myös sitä, että oppilaiden yksilölliset taidot ja lähtökohdat huomioidaan ja se tapahtuu parhaiten niin, että opetuksen suunnittelussa otetaan oppilaiden mielipide huomioon. Lapsi oppii parhaiten itselleen luontevimmalla tavalla eikä niin kuin opettaja kulloinkin päättää.

5.3 Opettaja oppilaiden kannustajana

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 korostaa alinomaa oppilaiden osallisuutta ja tekemällä oppimista yli oppiainerajojen. On mielenkiintoista havaita, että opettajalle annetaan suoranainen velvoite tukea ja kannustaa oppilaita koulutyön eri vaiheissa. Tutkimusaineiston opettajaa koskevasta ohjauksesta 67 merkitysyksikköä eli 27,5 % koski opettajan toimintaa oppilaiden kannustajana. Määrä on merkittävä ja suora ohje opettajuuteen. Voidaan olettaa, että jokainen opettaja kannustaa oppilaitaan niin usein kuin mahdollista, mutta nyt siihen annetaan määräys, jota pitää yksiselitteisesti toteuttaa.

Oppilaille annettava palaute sekä oppimisen ohjaus ja tuki vaikuttavat etenkin *asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia*.

E erityisen suuri merkitys on *opettajien antamalla palautteella*.

Opettajat huolehtivat siitä, että oppilaat saavat alusta lähtien *oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta* sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan.

Oppimista edistävä palaute on luonteeltaan laadullista ja kuvailevaa, oppimisen solmukohtia analysoivaa ja ratkovaa vuorovaikutusta.

Oppilaita *kannustetaan sisukkuuteen työn loppuunsaattamisessa* sekä työn ja sen tulosten arvostamiseen.

Opettajien antaman kannustavan palautteen merkityksen nähdään olevan keskeinen oppimismotivaation kannalta ja sen vuoksi palautteen olisi oltava motivoivaa ja oppimista edistävää. Myös työn arvostusta korostetaan koko ajan palautteen annossa. Palautteen on oltava oppimista edistävää eli rakentavaa ja kannustavaa oppilaan tukemista kaikissa tilanteissa. Tämä opettajuutta ohjaava velvoite painottaa hyvin koko perusopetussuunnitelman yhtä keskeisimmistä ajatuksista; jokaisella oppilaalla on oikeus positiivisiin kokemuksiin ja onnistumiseen koulutyössä (POP 2014, 13). Opettajan olisi kannustavalla ohjauksella huolehdittava, että tämä oikeus toteutuu mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja läpi perusopetuksen.

Perusopetuksen uusi opetussuunnitelma korostaa myös oppilaan ainutlaatuisuutta ja jokaisen yksilön ihmisarvoa osaamisesta riippumatta (POPS 2014, 12). Opettajan on rohkaistava oppilaita toteuttamaan itseään ja uskomaan omiin kykyihinsä. Jokaisen ihmisarvon korostaminen näkyy hyvin opettajuudessa, jonka tehtävä on jokaisen oppilaan itsetunnon vahvistaminen ja omien kykyjen arvostaminen.

Oppilaita *rohkaistaan vuorovaikutukseen ja itsensä ilmaisemiseen vähäiselläkin kielitaidolla.*

Oppilaita *kannustetaan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoa ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen.*

Oppilaita *kannustetaan etsimään itselle sopivia ilmaisutapoja* ja käyttämään tv:tä työskentelyn ja tuotosten dokumentoinnissa ja arvioinnissa.

Heitä *rohkaistaan tunnistamaan vahvuuksiaan* ja kiinnostumaan erilaisista asioista.

Oppilaita *kannustetaan tekemään valintoja omista lähtökohdistaan, sukupuolittuneita ratkaisuja välttäen.*

Koulutyössä *rohkaistaan mielikuvituksen käyttöön ja kekseliäisyyteen.*

Opettajan olisi kannustettava oppilaita näkemään itsensä ainutlaatuisina ja arvokkaina. Opettajan olisi myös annettava oppilaiden omille ajatuksille ja ideoille sijaa koulutyön toteuttamisessa. Näin välittyä myös opetussuunnitelman korostama oppilaiden osallisuus ja yhteisöllisyys. Samalla oppilaat oppivat demokraattisesta päätöksen teosta, jossa jokaisen mielipiteellä on merkitys. Kannustava palaute motivoi oppilaita ja sen

merkitystä korostetaan niin tärkeänä, että opettajalla on annettu monissa kohdin suoranainen määräys kannustaa oppilaita.

Joissakin opetussuunnitelman kohdissa myös ohjeistetaan opettajaa toimimaan kannustavasti, että oppilaat huomaisivat yhteisen hyvän, joka on seurauksena heidän omista valinnoistaan. Pyrkimys aiemmin mainittuun eettisesti kestävään toimintaan on tässäkin kohdassa keskeinen. Ympäristön ja muiden ihmisten hyvinvoinnin nähdään kumpuavan siitä, että opettaja kannustavasti ohjeistaa oppilaita ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja yhteisien asioiden eteen toimimisesta.

Oppilaita kannustetaan ottamaan vastuuta oppimisympäristön siisteydestä, viihtyisyydestä ja ilmapiiristä sekä osallistumaan koulu yhteisön yhteisten sääntöjen laadintaan ja toimintatapojen kehittämiseen.

Opettajan olisi myös kannustettava oppilaita hakemaan tietoa monipuolisista tietolähteistä ja oppimisympäristöistä. Tämä ajatus käy hyvin yksiin oppiainerajat ylittävän opetuksen kanssa ja vaatimus toteuttaa opetusta muissakin kuin kouluympäristöissä noudattelee hyvin tämän vaatimuksen henkeä.

Oppilaita kannustetaan monipuolisille tiedon lähteille kuten suullisten, audiovisuaalisten, painettujen ja sähköisten lähteiden sekä haku- ja kirjastopalveluiden käyttöön.

Opettajan olisi myös vahvistettava oppilaiden itsetuntoa ja uskoa kunkin omiin kykyihin vahvistetaan rohkaisemalla oppilaita yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja omalla vapaa-ajalla hankitun osaamisen hyödyntämiseen.

Oppilaita rohkaistaan tuomaan vapaa-ajalla oppimiaan taitoja koulutyöhön ja opettamaan niitä toisille oppilaille.

Tämä velvoite kasvattaa myös oppilaiden osallisuutta koulutyöhön ja kasvattaa heidän itsetuntoaan arvokkaina ihmisinä. Opettajan merkitys tässäkin asiassa on keskeinen, sillä pitäytyminen tiukasti opettaja-oppilas -roolissa ei ole uuden opetussuunnitelman mukainen henki. Pikemminkin opettajan olisi päästävä irti niin sanotusta perinteisestä opettajuudesta ja annettava kannustavalla otteella vastuuta oppilaille koulutyön toteutuksesta. Uskoa oppilaiden omiin kykyihin olisi kasvatettava koko ajan ja kaiken perustana on jokaisen ainutlaatuinen ihmisarvo.

Opettajan antamalla ohjauksella ja tuella on keskeinen merkitys oppilaiden kasvamisessa ihmisyyteen ja vastuulliseen toimintaan yhteiskunnan hyväksi.

Tasapainoinen itsetunto ja terve kehittyä tukemalla ja kannustamalla. Sivistyneen ihmisen nähdään toimivan vastuullisesti itseään ja muita kohtaan.

Keskeisenä tavoitteena *on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen.*

Opetuksen ja kasvatuksen tulee myös *tukea kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi.*

Opettajan kannustava ote auttaa oppilasta tuntemaan, että häntä arvostetaan kouluyhteisössä ja että hän on tärkeä. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman opettajuutta ohjaava henki onkin se, että kannustamalla ja tukemalla oppilasta korostetaan positiivisen sävyyn oppilaan osaamista ja kykyjä eikä sitä, mitä hän ei osaa tai missä tekee virheitä.

Palautetta annettaessa *kiinnitetään huomiota oppilaiden onnistumisiin ja oppimisen edistymiseen suhteessa aiempaan osaamiseen.*

On myös huomattava, että uusi opetussuunnitelma korostaa oppilaiden ihmisarvoa ja yksilöllisyyttä myös oppilasarvioinnissa. Temperamentin vaikutus arvosanaan on minimoitava ja jokaisen osaamista olisi arvioitava positiivisesti ja itsetuntoa nostavalla tavalla.

Oppilaita ja heidän suorituksiaan *ei verrata toisiinsa eikä arviointi kohdistu oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin.*

Yhteenvedona opettajuudesta nousevalle kannustavalle toiminnalle voidaan sanoa, että oppilaita on kannustettava koulutyön eri tilanteissa mahdollisimman usein. Tutkimusaineistossa oli yhteensä 39 sellaista lausetta, jotka sisälsivät suoran ohjeen opettajalle kannustaa oppilaita. Tästä lukumäärästä oppilaiden *tukemista* käsitteli 14 ilmausta, oppilaiden *rohkaisemista* 8 ilmausta ja oppilaiden *kannustamista* 17 ilmausta. Määrä on huomattava ja nousee pinnalle tutkimusaineiston aivan keskeisenä kokonaisuutena. Opettajan pitää kiinnittää huomio oppilaiden onnistumisiin ja rohkaista heitä toteuttamaan itseään. Oppilaiden itsetunnon kasvattaminen ja tasapainoisen minäkuvan rakentaminen on yksi opetussuunnitelman keskeisimmistä merkityskokonaisuuksista, jota opettajan tulee noudattaa aina.

5.4 Tutkimustulosten yhteenveto

Yllä olevassa tutkimusanalyysissä kuvattiin usean aineiston lukukerran jälkeen keskeisiksi arvioituja teemoja, joista perusopetussuunnitelman perusteiden 2014 opettajuus rakentuu. Opetussuunnitelman luvuista 3, 4, 6 ja 14.1-14.3 löytyi yhteensä 285 tutkimuskysymykseen liittyvää merkityksikköä; näistä 107 eli 37,5 % käsitteli opettajaa arvokasvattajana, 111 eli 39 % opettajaa oppimisympäristöjen toteuttajana ja 67 eli 27,5 % opettajaa oppilaiden kannustajana. Karkeasti arvioiden teemojen suhde on likipitään sama.

Opettajan roolia arvokasvattajana käsiteltiin niin, että teema jaettiin alateemoihin. Opetuksen arvopohja rakentuu kestävästä kehityksestä, eettisestä kasvatuksesta, tasa-arvon, kulttuuriperinnön ja yhteisöllisyyden edistämiseen läpi koko opetussuunnitelman. On erittäin tärkeää, että opettaja tiedostaa arvopohjan, jota hänen toimintansa tulee edistää ja jolle koko opetussuunnitelma rakentuu. Kaiken keskiössä on oppilas, jonka ainutlaatuisuutta tämä arvopohja tukee; oppilaan kasvaminen yhteistä hyvää edistäväksi ja terveen itsetunnon omaavaksi kansalaiseksi on jatkumo, jota opettaja omalla toiminnallaan edesauttaa ja jota opetussuunnitelma edellyttää.

Opettajan rooli oppimisympäristöjen suunnittelijana ja toteuttajana on niin ikään aineiston kulmakivi. Suurin osuus eli 37,5 % tutkimusaineiston opettajuutta koskevasta ohjeistuksesta käsittelee varsinaista käytännön työtä eli sitä, millaisia pedagogisia ratkaisuja opettajan olisi syytä tehdä. Tämäkin opetussuunnitelma rakentuu edellisten kanssa tavallaan samalle logiikalle, että ensin kerrotaan laaja-alaiset tavoitteet ja sitten varsinaiset oppiainekohtaiset sisällöt. Kuitenkin on korostettava, että nyt opettajalle annetaan useita veloituksia suunnitella opetustaan ilmiölähtöisesti ja oppiainerajat ylittävästi. Opetussuunnitelman oppimiskäsitys korostaa erityisesti oppilaan roolia aktiivisena toimijana, jonka kasvu ihmisenä rakentuu omakohtaisesta asioiden toteuttamisesta ja kokemisesta. Opettajan tehtävä olisi mahdollistaa tämän tavoitteen toteutuminen.

Opettajuus tarkoittaa uuden opetussuunnitelman mukaan kokonaisvaltaista pedagogista otetta, jossa opetusta olisi suunniteltava siten, että se koostuu suurista kokonaisuuksista ja läpi lukuvuoden etenevistä teemoista. Opettajan pitäisi toteuttaa monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja pyrkiä hyödyntämään erilaisia oppimisympäristöjä. Koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt ovat tällöin resurssi, joita kannattaa ottaa opetukseen mukaan. Tämä näkökulma asettaa opettajuuden asemaan, jossa hyvä opettajuus nähdään enemmänkin asiantuntijuutena, joka antaa oppilaille vastuuta ja vapauksia ilman, että heitä kontrolloidaan tiukasti luokkahuoneessa. Opettajuus on kokonaisuuksien näkemistä ja asiayhteyksien tajuamista; hyvä opettaja pitää langat käsissään, mutta antaa oppilaiden oppia eri tavoin eri oppimisympäristöissä. Opettaja on aktiivinen toimija, joka vie oppilaat koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin luottaen siihen, että hyvä oppiminen voi tapahtua muuallakin kuin koulussa.

Opettajuuden yksi merkittävä tehtävä tutkimuksen mukaan olisi myös tarjota oppilaille mahdollisuuksia kiinnostavien syy-seuraussuhteiden ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen. Ilmiölähtöinen opettaminen voisi olla myös ongelmalähtöistä, jolloin oppilaat saavat itse pohtia, tajuta ja ymmärtää ilmiöitä. Tiedon merkitys kasvaa, kun se on omakohtaisesti koettua ja järkeilyä. Tämä merkitsee ikään kuin ns. perinteisestä opettajuudesta luopumista; hyvän opettajuuden yksi osa on oppimisprosessin ymmärtäminen kokonaisvaltaiseksi eikä valmiiksi jäsennellyn tiedon tarjoajaksi.

Kenties mielenkiintoisin tutkimusaineistosta havaittu teema oli opettajalle annettu velvoite kannustaa oppilaita. Tämä oli ilmaistu hieman eri sanamuodoilla yhteensä 67 kertaa, mikä oli 27,5 % tutkimusaineiston opettajuutta koskevasta ohjeistuksesta. Määrä on merkittävä ja tämä tulos korostaa kannustavaa opettajuutta, jonka tavoitteena on jokaisen oppilaan terveen itsetunnon kasvattaminen ja jokaisen oppilaan näkeminen arvokkaana yksilönä. Koulumotivaation kasvattaminen tukemalla ja kannustamalla on myös omiaan lisäämään kouluviihtyvyyttä. Oppilaiden rohkaiseminen omien kykyjensä hyödyntämiseen ehkäisee alisuoriutumista ja kannustaa yrittämään parhaansa ilman, että epäonnistumisia pelättäisiin.

Tutkimusaineiston merkitysyksiköistä oppilaiden *tukemista* käsitteli 14 ilmausta, oppilaiden *rohkaisemista* 8 ilmausta ja oppilaiden *kannustamista* 17 ilmausta. Yhteensä opettajan näkemistä oppilaiden kannustajana korosti 39 lausetta tai ilmausta. Velvoite

on kiistaton ja tässäkin suhteessa korostetaan oppilaan ainutlaatuisuutta, sillä opettajan tulisi aina antaa positiivista palautetta, joka kohdistuu oppilaan omiin kykyihin ilman, että häntä verrataan muihin oppilaisiin.

Opettajuuden keskeisenä tavoitteena nähdään tämän tutkimuksen perusteella olevan oppilaan myönteisen minäkuvan kasvattaminen ja terveen itsetunnon kehittäminen. Opettajan velvoite kannustaa oppilasta on usein toistuva kehoitus. Se on selkeästi sanottu opetussuunnitelmassa ja sitä olisi ehdottomasti toteutettava. Tämän osa-alueen painoarvo tutkitussa materiaalissa oli niin merkittävä, että hyvä opettajuus vaatii kannustavaa otetta kenties enemmän kuin mitään muuta. Opettajan kannustava ote liittyy moneen asiaan; kouluviihtyvyys paranee, oppimistulokset paranevat, oppimisilmapiiri paranee ja oppilaiden terve usko omaan ihmisarvoonsa paranee. Tätä ei aineistosta tietenkään voida havaita, mutta näin on syytä perustellusti olettaa.

Opettajuuden kannustava ote on luonnollisesti varsin subjektiivinen kokemus. Kannustaminen sinänsä on niin monitahoinen ilmiö, että sitä voitaisiin tutkia tarkemminkin esimerkiksi toimintatutkimuksena. Äänen painot, sävy ja sanavalinnat sekä non-verbaalinen viestintä ovat yksilöiden eri tavalla kokemia, mikä voi aiheuttaa sen, että joku toinen kokee kannustamisen hyvinkin voimakkaasti, kun taas joku toinen ottaa sen neutraalina puhetapana. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, voiko opettaja kannustaa liikaa oppilaita? Jos kannustus on liiallista, voi se kääntyä itseään vastaan siten, että se kokee inflaation ja oppilas saa kannustusta, vaikkei aina olisi todellista aiheuttakaan. Tai opettaja saattaa tulkita opetussuunnitelmaa siten, että pyrkii koko ajan kannustamaan oppilaita, eikä pysty rakentamaan kritiikkiin tai puuttumaan epäkohtiin.

Kannustava opettajuus on hyvin vaikeasti määriteltävissä ja sen havainnoiminen täysin objektiivisesti lienee miltei mahdotonta. Oppiminen on tilannesidonnaista ihmissuhdetyötä ja tilanteet opetustyössä vaihtuvat nopeasti. Asiat koetaan aina subjektiivisesti eritilanteissa, eikä yksiselitteistä ohjetta "oikeaan" kannustamiseen ole. Velvoite oppilaan kannustamisesta on kuitenkin keskeinen ja merkittävä.

5.5 Vertailu muihin tutkimuksiin

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 on luonnollisesti tutkittu vielä hyvin vähän, koska asiakirja on uusi ja on määrä ottaa käyttöön elokuussa 2016. Suomalaisen perusopetuksen edellisiä opetussuunnitelmia on sitä vastoin tutkittu vuosien saatossa useammasta eri näkökulmasta, vaikkakin opettajuuteen kohdistuva tutkimus on jäänyt selkeään vähemmistöön.

Enin osa aiemmasta opetussuunnitelmien tutkimuksesta on suunnattu joko oppiainesisältöjen kuvaamiseen tai oppilaiden toiminnan tarkasteluun. Tämän asian luonnollisena selittäjänä on perinteiseksikin kuvattu opetussuunnitelmamalli, jossa on edetty curriculum-Lehrplan -perusteisesti. Curriculum tarkoittaa opetussuunnitelman arvopohjan ja oppimiskäsityksen kuvaamista, kun taas Lehrplan tarkoittaa varsinaisten oppiainesisältöjen ja oppimistavoitteiden kuvaamista (Salminen-Annevirta 2014, 335). Opetussuunnitelma on usein nähty enemmänkin oppimisen tavoitteita ja oppiaineiden sisältöjä normittavana asiakirjana. Onkin usein todettu, että opetussuunnitelman varsinaiset käyttäjät ja sen soveltajat eli opettajat on jätetty huomiotta (Salminen-Annevirta 2014, 337). Opettajuutta koskevaa tutkimustietoa ei ole suuremmin tehty, vaikka opetussuunnitelma kirjoitetaankin aina tavalla, joka ottaa kantaa myös opettajuuteen; onhan opettaja kasvatuksen, arvojen ja oppimisympäristöjen suhteen merkittävin tekijä omilla valinnoillaan.

Behavioristiselle oppimiskäsitykselle rakentuneet opetussuunnitelmat ovat vähitellen vaihtuneet yhä enemmän kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan monipuolisten oppimisympäristöjen merkitys oppimiselle on keskeinen (Vitikka 2009, 125-126). Uusi opetussuunnitelmien perusteteksti 2014 korostaa tätä ajattelutapaa, samoin tämän tutkimuksen tulokset. Opettaja on oppimisympäristöjen toteuttaja ja välillisesti oppimisympäristöistä tehty tutkimus kohdistuu myös opettajan toimintaan.

Opettajan on perinteisesti nähty olevan verrattain itsenäisesti toimiva asiantuntija, jolle annettu suora ohjeistus on ollut vähäistä. Opetussuunnitelmissa on korostettu sisältöjä eikä sitä, miten niitä tulisi opettaa. Vitikan (2009, 269) mukaan liian tiukka opettajien ohjaus kahlitsee heidän pedagogista vapauttaan, vaikka toisaalta liiallinen vapaus ei vie uudistuksia toivottuun suuntaan. Opettajan vapaus soveltaa opetussuunnitelmaa on ollut vahva ja esimerkiksi vuoden 2004 opetussuunnitelmassa valtaosa opettajuudesta on ollut autonomista tekstin tulkintaa ja soveltamista (Salminen & Annevirta 2014, 344).

Vitikka (2009, 266) puhuu tutkimuksessaan suljetusta pedagogiikasta, jolloin opettajuutta säätelevät vuoden 2004 opetussuunnitelman tapaan oppilaan määrälliset osaamisen kriteerit. Korostettu oppisisältöjen yksityiskohtainen kuvaaminen toisaalta on omiaan korostamaan myös pedagogiikalle annettuja rajoituksia, että oppimistavoitteet saavutettaisiin. Asiasisällöt korostuvat eikä se, miten opettaja niitä opettaa. Tämän tutkimuksen mukaan vuoden 2014 opetussuunnitelmassa sitä vastoin ohjeistetaan toistuvasti opettajaa toimimaan pedagogisesti toivotulla tavalla, mikä kenties auttaa opettajaa omaksumaan opetussuunnitelman kasvatuksellista ajattelua luontevaksi osaksi opetussuunnitelman ohjeita. Kiviojan (2014, 186) mukaan opettajuus kumpuaa osaksi opetussuunnitelmaa myös ns. arvostussuhteesta eli siitä, miten opetussuunnitelma arvostaa opettajuutta. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 2014 näyttäisi opettajuus olevan keskeinen arvo, sillä opettajuudelle annettavia ohjeita on runsaasti. On lisäksi painotettava myöhemmin laadittavan paikallisen osan merkitystä arvostussuhteen kannalta; opettajien osallisuus opetussuunnitelmaan kasvaa itse laaditun osuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien myötä.

Opetussuunnitelman perusteiden 1994 ja 2004 analysoinnissa Vitikka (2009, 266-267) teki huomion, jonka mukaan opettajan pedagogista toimintaa ohjataan oppilaan pääteikäyttämistä kuvaavien oppimiskokemusten muodossa. Opetuksen arvopohjan nähdään myös olevan tärkeä, sillä ympäristö, tasa-arvo ja ihmisoikeudet painottuvat opetuksen lähtökohtina (Rokka 2011, 7). Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa näyttäisi tämä jatkumo korostuvan entisestään, sillä uusi opetussuunnitelma painottaa edellä mainittujen ohjeiden lisäksi myös oppilaan ainutlaatuista ihmisarvoa ja opettajuuden merkitystä sen huomioimisessa. Opettajan arvokasvattajana toimimiseen kohdistuvaa varsin suoraa ohjausta oli tämän opinnäytetyön tutkimusaineistossa yli kolmasosa, samoin opettajan rooliin oppilaiden kannustamisessa. Uudessa perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa 2014 näyttäisi siis voimakkaasti korostuvan taustalla oleva oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija ja arvokas yksilöllinen ihminen, jota pitää tukea ja kannustaa hänen omat lähtökohtansa huomioiden. Opettaja on näiden tavoitteiden toteuttajana tärkeä.

Opetussuunnitelmat ovat Vitikan (2009, 67) mukaan sisältäneet myös pedagogista ohjausta, vaikka opetusmenetelmät ovatkin olleet vapaasti valittavissa. Kritiikkiä hän antaa kuitenkin näkemykselle, jonka mukaan itse oppimisprosessi on sidottu oppisisältöihin ja oppimisen lopputulokseen eikä oppimisprosessiin. Hänen mukaansa varsinaiseen oppimisprosessiin kohdistuvaa ohjausta pitäisi olla enemmän, koska nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen prosessinomaista luonnetta. Tämän opinnäytetyön opettajuutta käsittelevän tutkimuksen mukaan ajatus oppimisprosessista on selvästi otettu huomioon jatkumona, jota opettaja tukee ja jonka ajatus on nähdä oppiminen kokonaisvaltaisesti niin, että opettajalle annetaan paljon myös pedagogisia ohjeita, jotka liittyvät erityisesti kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja kasvatuksellisiin arvoihin.

Vitikan (2009, 213-216 ja 235) mukaan vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on selvästi siirrytty vuoden 1994 opetussuunnitelman väljistä opettajuutta koskevista ohjeista tiukempaan ja strukturoidumpaan näkökulmaan. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opettajuus näyttäisi joiltakin osin noudattavan tätä samaa jatkumoa, sillä opettajalle annetaan täsmällisiä ohjeita erityisesti kasvatuksellisten ratkaisujen suhteen. Kiviojan (2014, 186) tutkimuksen mukaan kokonaisvaltainen ja pitkäjänteinen opettajuus auttaa myös ymmärtämään opetussuunnitelmaa syvällisemmin; uuden opetussuunnitelman opettajuuden arvopohja ja kasvatuskäsitys realisoituvat nimenomaan pitkän aikavälin toteutuksessa. Vuoden 2014 opetussuunnitelma korostaa opettajuuden arvopohjaa, sillä varsinaisten oppiainesisältöjen osalta on kuvattu hyvän osaamisen kriteerit nivelvaiheiden osalta ilman täsmällisempiä luokkakohtaisia kriteerejä. Arvopohja sen sijaan on läpi opetussuunnitelman jatkuva yhtenäinen näkemys, jolle hyvä opettajuus rakentuu.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2004 on tutkittu myös tekstin sisällön analyysinä (Salminen & Annevirta 2104, 340-342) ja sen mukaan asiakirjan 2451 virkettä antoivat tuloksen, jossa tutkituista virkkeistä vain noin 10 % oli opettajaa ja

opetusta ohjaavaa, kun taas oppilaan oppimiseen keskittyi noin 34 % virkkeitä ja muuta epäsuoraa ohjausta oli noin 55%. Opettajuuteen kohdistuvaa ohjeistusta oli hyvin vähän, vaikkakin määräykset olivat käskymuodossa kirjoitettuja. Tämän opinnäytetyön tutkimusta ei tehty virkkeitä laskemalla vaan tutkimalla, nouseeko vuoden 2014 opetussuunnitelmaperusteista opettajuus jollain tavalla esille. Voidaan kuitenkin todeta, että opettajuuteen liittyvää sitovaa ohjeistusta on vuoden 2014 opetussuunnitelmaperusteissa merkittävä määrä. Tutkimusta voitaisiin laajentaa määrälliseksi siten, että laskettaisiin joko tämän tutkimuksen aineiston tai koko perustetekstin virkkeet ja analysoitaisiin ne opettajuuden näkökulmasta.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perustetekstiä täydennettiin vuonna 2010, jolloin tutkimuksessa huomattiin, että opettajaa ohjaavien ilmausten määrä vähentyi vielä huomattavasti (Salminen & Annevirta 2014, 344). Suuntaus on erikoinen, sillä esimerkiksi Vitikan (2009, 273-274) mukaan opettajakeskeinen pedagogiikka vaatii yhä enemmän muutosta prosessiajattelun suuntaan. Tässä tutkimuksessa sen sijaan havaittiin, että opettajalle annetaan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lukuisia perustetekstiin arvopohjaan nojautuvia pedagogisia ohjeita, joiden luonne korostaa selvästi opetuksen ja oppimisen prosessinomaista luonnetta tuotosajattelun sijaan.

Laineen (2010, 114-115) tutkimuksessa otettiin tarkasteluun opettajien omakohtaiset kokemukset peruskoulun opetussuunnitelmajärjestelmästä ja tarkastelun kohteena ollut vuoden 2004 POPS koettiin saatujen vastausten mukaan ei-normatiivisena. Sen koettiin antavan paljon liikkumavaraa opettajille ja käytännön työn toteutukselle. Tämä tutkimus tukee myös aiemmin esitettyä Salmisen ja Annevirran tutkimusta, jonka mukaan opettajuus on tavoitelähtöistä ja jossa opettajalle on annettu tietty pedagoginen vapaus tehdä omia opetuksellisia ratkaisujaan tavoitteiden saavuttamiseksi.

Oppimisympäristöjen suhteen on todettava, että niiden osalta uusi opetussuunnitelman perusteteksti 2014 ohjeistaa opettajaa varsin selvästi pyrkimyksensä kokonaisvaltaisen oppimisprosessin toteuttamisen. Aiemmin on korostettu tavoitteita ja lopputulosta, mutta nyt opettajuus kumpuaa myös kokonaisvaltaisesta tiedon hallinnasta ja oppimisprosessin näkemisestä jatkumona, jota ei ole pilkottu osiin. Merkittävin yksittäinen osa opettajalle annettavasta ohjeistuksesta tässä tutkimuksessa kohdistui

opettajuuteen oppimisympäristöjen suunnittelijana ja toteuttajana sekä arvokasvattajana. Tässä yhteydessä annetaan paljon ohjeita siitä, miten opettajuutta on syytä toteuttaa. Lopputulos on tärkeä, mutta vielä tärkeämpi on prosessi.

Näyttäisi siis siltä, että uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa opettajuus nousee esille enemmän kuin aikaisemmin. Varsinkin POPS 2004 tiimoilta tehtyihin tutkimuksiin verrattaessa huomataan, että niissä opettajan ohjaus on hyvin vähäistä (Salminen & Annevirta 2014, 344). POPS 2014 antaa ohjeita työtapojen, oppimisympäristöjen ja opiskelumateriaalien suhteen. Lisäksi se painottaa kolmea laajempaa asiakokonaisuutta opettajuuteen. Hyvä opettajuus kumpuaa ennen kaikkea opetuksen arvopohjan mukaisesta toiminnasta; oppilaan kannustaminen ja arvokasvattajana toimiminen näistä keskeisimpinä. Pedagoginen ohjeistus hyvään opettajuuteen on vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa erittäin merkittävää.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimus on aina joukko valintoja, jotka tutkija tekee tutkimusprosessin aikana. Tutkimuskysymys, metodologinen näkökulma, tutkimusmetodin valinta, tutkimusanalyysi ja tutkimusraportin kirjoittaminen ovat seikkoja, joihin sisältyy aina tutkijan oma henkilökohtainen näkemys siitä, miten koko tutkimusprosessi pitää toteuttaa ja mikä näkökulma asioihin valitaan (Kiviniemi 2007, 80-81; Xu & Chorr 2012, 6-7). Hyvin perustellut ratkaisut auttavat tekemään tutkimuksesta luotettavan, mikä on ollut tämän tutkimuksen pyrkimyksenä. Tutkimuksen kannalta olennaista on ollut myös tukeutuminen tarkoituksenmukaiseen ja relevanttiin lähdekirjallisuuteen, jonka tukemana varsinainen argumentointi saa vankan pohjan (Tuomi & Sarajärvi 2006, 21).

Tämän tutkimuksen luotettavuus kumpuaa myös siitä, että tutkittavaa aineistoa työstiin useita kertoja pitkän ajan kuluessa. Lisäksi tutkijoita oli kaksi, mikä

kasvattaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä toisen tutkijan tekemän aineiston teemoittamisen jälkeen teki toinen tutkija täsmälleen saman prosessin; lopuksi verrattiin kummankin tekemiä ratkaisuja ja neuvoteltiin mahdollisista ongelmakohtista pyrkimyksenä saavuttaa mahdollisimman luotettava näkemys itse tutkimusraporttiin.

Tutkimustehtävä mielessä pitäen valittiin tutkimuksen metodologinen pohja ja laadullinen sisällönanalyysi soveltui hyvin tutkimusmetodiksi. Sisällönanalyysin tukemana tehdyt päätelmät on pyritty perustelemaan yksityiskohtaisesti ja loogisesti. Tutkimusaineiston analyysin eri vaiheet on kerrottu tarkasti ja aineiston teemoittelu on perusteltu kattavasti. Tutkimustehtävän kannalta aineiston teemoittelu kolmeen eri teemaan oli perusteltua, sillä analysoidun aineiston kuvaaminen mahdollisimman tiivistetyssä muodossa kasvattaa osaltaan tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2006, 103). Mahdollisimman monet konkreettiset esimerkit niitä avaavine selityksineen auttavat lukijaa ymmärtämään sisällönanalyysia. Aaltolan (2007, 16) mukaan tieteellisen tiedon yksi kulmakivistä laadullisessa tutkimuksessa onkin tapa, jolla tutkimuksen eri vaiheet on perusteltu. Myös Tuomen ja Sarajärven (2006, 94) mukaan riittävän tarkasti valittu tutkimuskohde ja tutkimuksen eri vaiheiden mahdollisimman tarkka kuvaaminen lisäävät tutkimuksen uskottavuutta; samoin kyky perustella tutkijan ratkaisut tutkimuksen eri vaiheissa.

Tutkimuksen vastaavuutta kasvattaa myös sen peruslähtökohta eli todellinen kirjoitettu tutkimusaineisto kaiken analyysin kohteena. Opetussuunnitelman perusteet on lainsäädännöllistä tekstiä ja sen totuusarvon voidaan olettaa olevan jo lähtökohtaisesti suhteellisen suuri. Aineistosta tehdyt tulkinnat vastaavat todennäköisesti mahdollisimman hyvin totuutta. Jos verrataan tätä tutkimusta esimerkiksi toimintatutkimukseen tai haastatteluun, on tämän tutkimuksen inhimillisen muuttujan osuus paljon pienempi. Aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin kriittisin vaihe on usein aineistoin teemoittelu (Tuomi & Sarajärvi 2006, 103). Tämän tutkimuksen osalta teemoittelu on pyritty perustelemaan mahdollisimman kattavin ja monipuolisin esimerkein analysoidusta aineistosta.

Tässä tutkimuksessa tutkijan tekemät päätelmät ovat joiltakin osin mahdollisesti kiistettävissä, mutta monissa muissa laadullisissa tutkimuksissa on paljon enemmän muuttujia. Haastateltavat, olosuhteet, kiire, litteroinnin taso tai esimerkiksi

haastateltavien valinta muuttaa aina saatuja tutkimustuloksia. Laadullista sisällönanalyysia sävyttää hermeneuttinen ote sen suhteen, että tutkijan tekemät valinnat ovat aina yksilöllisiä, samoin aineistosta tehty tulkinta. Tämä kuitenkin on osa laadullista tutkimusta. Tutkimusaineiston tulkinta on aina tutkijasta ja hänen tulkinnoistaan lähtöisin, eikä yhtä ainoaa oikeaa tapaa tulkita todellisuutta ei ole (Tuomi & Sarajärvi 2006, 133-134).

Tavoite oli kirjoittaa tutkimusraportti niin tiiviiksi kuin mahdollista. Tämä kasvattaa myös osaltaan tutkimuksen luotettavuutta ja noudattelee laadullisen tutkimuksen yleistä periaatetta, jonka mukaan vain olennainen osa raportoidaan ja tuodaan julki. Tällä tavoin lukijan on helpompi seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida, mitä kulloinkin on tehty. Lisäksi on huomattava, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu, jolloin tutkimuksen validiteetti lienee korkea; tutkimus on yksityiskohtaisen tutkimusprosessin kuvauksen ansiosta myös toistettavissa uudelleen eli sen reliabiliteetti on pyritty pitämään myös korkealla tasolla (Tuomi & Sarajärvi 2006, 133).

Eskolan (2007, 177) mukaan analyysin ja tulkinnan luotettavuutta parantaa merkittävästi muiden tutkijoiden tutkimustulosten vertailu omien tutkimustulosten kanssa. Tämä osio oli erittäin hankala toteuttaa, sillä opetussuunnitelmia opettajuuden näkökulmasta on tutkittu hyvin vähän. On oletettavaa, että uuden opetussuunnitelman myötä nämä tutkimukset lisääntyvät, koska muutos ilmiölähtöiseen kokonaisvaltaiseen oppimiseen on suuri ja opettajan merkitys on siinä ratkaiseva.

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu olennaisena osana tutkimuksen eettisyys. Tässä opinnäytetyössä eettiset kysymykset ovat taustalla, sillä opetussuunnitelman analysointi ei liene eettisesti tuomittavaa. Opetusalan ammattilaiset ovat laatineet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, mutta kyseinen asiakirja asetetaan julkisen tarkastelun kohteeksi alinomaa. Siitä tehty tutkimus hyvine teoreettisine perusteluineen lähinnä edesauttaa sen ymmärtämisessä ja valittu tutkimuskysymys saa mahdollisimman totuudenmukaisen vastauksen.

6 Päätäntö

Tässä pro gradu -opinnäytetyössä on tutkittu uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 opettajuutta ja sen keskeisiä teemoja. Aihe on ajankohtainen, sillä valtioneuvoston joulukuussa 2014 hyväksymä opetussuunnitelma on otettava käyttöön kaikissa Suomen kouluissa elokuussa 2016. Tutkimus rajattiin opetussuunnitelman yleisen osan valikoituihin lukuihin 3, 4, 6 ja 14.1-14.3. Tavoitteena oli tutkia aineistosta sellaisia opettajuuteen liittyviä asioita, jotka korostavat opettajan roolia opetussuunnitelman aktiivisena soveltajana ja toteuttajana. Opetussuunnitelma on kaikkia opettajia ja oppilaita koskeva velvoittava asiakirja, joten sen merkitys on kiistaton.

Valittu tutkimuskysymys pyrittiin pitämään aluksi mahdollisimman avoimena, etteivät ennakoasenteet vaikuttaisi tutkimusaineiston tulkintaan ja analysointiin. Opettajuuden mahdollinen nouseminen esille uudesta opetussuunnitelmasta oli asia, jota haluttiin tarkastella mahdollisimman objektiivisesti ja kokonaisvaltaisesti.

Opetussuunnitelman perustetekstin luonne kaikkea opetusta säätelevänä velvoittavana asiakirjana on kiistaton, mutta silti opettajan omat ratkaisut säätelevät lopulta sen, miten sitä sovelletaan ja toteutetaan. Tätä ajattelutapaa painottaa erityisesti opetussuunnitelman kuntakohtainen osio, joka antaa liikkumavaraa opetuksen pedagogisista toteutustavoista aina yksittäisille kouluille asti, jolloin opetussuunnitelman todellinen soveltaminen arkipäivän koulutyöhön on lopulta jokaisen opettajan vastuulla (Kärkkäinen 2012, 17). Opettaja itse valitsee, mitä asioita painottaa ja mitä jättää vähemmälle huomiolle (Kärkkäinen 2012, 34).

Opetussuunnitelman luonne ei ehkä enää voikaan olla normatiivinen ja opetusta tarkasti säätelevä asiakirja, vaan on kokonaisvaltaisen oppimisen ja oppimiskokonaisuuksien kannalta hyödyksi, että se korostaa opetuksen arvopohjaa, ihmiskäsitystä ja oppimisen prosessinomaista luonnetta. Se antaa opettajalle velvoitteita tukea ja kannustaa

oppilasta, mutta varsinainen oppisisältöjen ohjaus liittyy enemmänkin oppimisen tavoitetasoon koulun päättyessä. Opetusmenetelmät voi opettaja yhä valita itse, vaikka ohjeistus oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen nähdäänkin tärkeänä. Hyvänä pidetyn opettajuuden tavoittelussa opettajan olisi ymmärrettävä, mitä opetussuunnitelman taustalla on (Patrikainen & Myller 2002, 184) ja pystyttävä samalla olemaan opetussuunnitelman aktiivinen käyttäjä ja soveltaja (Salminen & Annevirta 2012, 13).

On sinänsä erikoista, että opetussuunnitelma on niin vaikeaselkoista ja tulkinnan mahdollistavaa tekstiä, että sen soveltaminen käytäntöön on aika yksilöllistä. Voisi olla helpompaa kirjoittaa tekstiä, jossa kerrotaan opettajalle, miten opettaa oppisisällöt. Opettajuus on niin monisäikeinen ilmiö, että siihen vaikuttaa opetussuunnitelmatekstin ohella aina opettajan oma työ- ja elämäkokemus ja myös kyky tulkita ja soveltaa opetussuunnitelmaa. Opettajat tekevät lisäksi omia arvovalintoja opetussuunnitelman eri sisältöalueiden välillä painottaen eri asioita (Kivioja 2014, 39; Kärkkäinen 2012, 34).

Opetussuunnitelman tulkinta ja merkityskokonaisuuksien hallinta voi olla hyvin hankalaa, joten tämä opinnäytetyö auttaneen muutaman merkittävän opettajuutta koskevan keskeisen periaatteen hahmottamisessa. Opetussuunnitelman hyvä omaksuminen saattaa vaatia lukuisia tutustumiskertoja sen sisältöihin, eikä sekään takaa opetussuunnitelman toteutumista, sillä osa opettajista ei koe opetussuunnitelman soveltuvuutta käytäntöön merkittävänä (Laine 2010, 117). Vaikka kyseessä onkin tutkimuksen mukaan vain pieni osa eli 11 % opettajista, on perusteltua väittää, ettei opetus ole samansisältöistä kaikkialla.

Opetussuunnitelma merkitsee aina erilaista subjektiivista lukukokemusta ja tulkintaa uraansa aloittelevan ja kokeneemman opettajan välillä. Työkokemus auttaa havaitsemaan kokonaisuuksia vasta-alkajaa paremmin. Kyky soveltaa opetussuunnitelmaa voi parantua työkokemuksen myötä. Lisäksi voidaan olettaa, että työuraansa aloitteleva opettaja saattaa kaivata ainekohtaista täsmällistä ohjausta, kun taas kokeneempi opettaja ainesisällöt jo hallitessaan pystyy näkemään opetussuunnitelmasta opettajuuden arvot ja koko opetussuunnitelman oppimiskäsityksen. (Kivioja 2014, 195.) Tavoiteltava ja hyvä opettajuus saattaa nousta opetussuunnitelmasta opettajan omakohtaiseksi ohjeeksi vasta riittävien työvuosien myötä. Kyky nähdä ainesisältöjen takana olevan arvo- ja kasvatuspohja voi vaatia aikaa.

Vaikka tämän tutkimuksen mukaan näyttäisikin siltä, että opettajuutta nostetaan yhä enemmän esille uudessa opetussuunnitelmassa, on huomattava, että edelleenkin ei anneta yksityiskohtaisia ohjeita opetusmetodeista. Tämä saattaa liittyä siihen, että Suomessa opettajankoulutus on aina yliopistopohjaista ja standardisoitua. On oletettavaa, että ainedidaktiset menetit opetetaan jo opettajankoulutuksessa. Niitä ei erikseen ole kirjoitettu opetussuunnitelmaan. Opettajalle jää edelleenkin autonomia opetusmenetelmien valitsemisessa ja opetussuunnitelman soveltamisessa käytäntöön. Kasvatustieteellinen arvopohja -ajattelu sen sijaan näyttäisi painottuvan uudessa opetussuunnitelmassa, sillä myös tässä tutkimuksessa esille nousseet teemat opettajuudesta arvokasvattajana ja oppilaiden kannustajana tukevat tätä näkemystä.

Noin kymmenen vuoden sykleinä uudistettava valtakunnallinen opetussuunnitelma on keskeinen perusopetuksen toimintaa kaikkialla Suomessa ohjaava normi, jonka pitkäjänteinen suunnittelu ulottuu opetusministeriöstä aina paikallistasolle saakka. Mielikuva hyvästä opettajuudesta on saattanut vaihdella eri aikakausina, mutta uuden opetussuunnitelman vaatimukset ja velvoitteet mietityttävät aina myös opettajia; ohjeistus on tähän saakka enemmänkin kohdistunut ainesisältöihin kuin varsinaiseen opettajuuteen. Ehkä sen on ajateltu olevan yhtenäisen opettajankoulutuksen vastuualueena.

Tässä opinnäytetyössä perehdyttiin aluksi lyhyesti suomalaisen opetussuunnitelman historialliseen perspektiiviin ja todettiin opetussuunnitelmien olevan verraten hankalasti luettavia, koska ne ovat rakentuneet erillisille osille; on erikseen kerrottu perusopetuksen kasvatustavoitteet ja lopulta oppiainekohtaiset tavoitteet. Todettiin, että suomalainen perusopetus vaatisi enemmänkin kokonaisvaltaista ja eheyttävää näkökulmaa, mihin on viimeisen vuosikymmenen aikana selvä pyrkimys. On kuitenkin tärkeää ymmärtää opetussuunnitelman historiallinen jatkumo ja kehitys sitä uudistettaessa, koska uusi opetussuunnitelma rakentuu monin osin entisen pohjalle. Hyväksi koetut osat siitä säilytetään ja sitä uudistetaan tulevaisuuden taitoja ja yhteiskuntaa varten. Erityisesti yhteiskunnan tekninen kehitys on nopeaa, joten on mielenkiintoista nähdä, nopeutuuko opetussuunnitelman uudistussykli tulevaisuudessa.

Lisäksi painotettiin opetussuunnitelman ohjaavuuden muuttumista aluksi suhteellisen vapaasti tulkittavasta asiakirjasta tiukemmin opetusta sääteleväksi. Todettiin, että liian

hankalasti tulkittava tai ristiriitainen opetussuunnitelma on aiheuttanut se, etteivät opettajat ole kokeneet sitä omakseen. Opettajuutta säätelevää tekstiä on ollut verraten vähän ja opettajille on annettua paljon vapauksia toteuttaa opettajuutta ja valita opetusmenetelmät ilman, että opetussuunnitelma tarjoaisi välineitä opettajien ammatillisen kasvun kehittymiseen.

Huomattiin, että opetussuunnitelman vaihtelu korostetun keskusjohtoisesta paikallisuutta painottavaksi on saattanut aiheuttaa sen, että opettajat ovat omaksuneet sen paremmin, koska ovat olleet itse sitä laatimassa. Tässä tutkimuksessa on myös huomioitu, että liian tulkinnanvarainen ja väljä opetussuunnitelma on aiheuttanut sen, että opettajat ovat tukeutuneet työssään oppikirjoihin ja varsinaisen kasvatustieteellisen arvopohdinta opettajuudesta on jäänyt taustalle.

Tutkimuksen metodologisena pohjana on ollut hermeneuttinen tutkimusote, jonka mukaan opetussuunnitelmatekstiä luetaan yhä uudelleen ja uudelleen. Tavoitteena oli omaksua mahdollisimman syvä ymmärrys tekstistä. Voidaan tietysti kyseenalaistaa se, lukevatko opettajat ylipäänsä opetussuunnitelmaa riittäväällä ymmärryksellä tarpeeksi monta kertaa tai ovatko heidän tekemänsä tulkinnat oikeita. Lukuprosessia sävyttävä ymmärryksen kehäajattelu on kuitenkin omiaan kasvattamaan merkityskokonaisuuksien hahmottamista ja opetussuunnitelman syvällisempää omaksumista.

Tutkimusmetodina käytettiin laadullista sisällönanalyysia, joka perustuu pitkälti tutkijan omaan ymmärrykseen ja tulkintaan. Tutkimusaineistosta nousut opettajuus teemoitettiin kolmeksi merkityskokonaisuudeksi, joita olivat opettaja arvokasvattajana, opettaja oppimisympäristöjen suunnittelijana sekä opettaja oppilaiden kannustajana. Teemoittelu perustui tutkimusaineiston useaan lukukertaan ja ymmärrykseen keskeisistä teemoista. Nämä kolme pääteemaa jettiin vielä pienempiin merkityskokonaisuuksiin kuitenkin siten, että niitä ei erikseen nimetty omiksi teemoikseen. Tutkimuksen tavoite oli mahdollisimman selkeä ja tiivis ote, mikä olisi voinut vaarantua, jos teemoittelu olisi toteutettu liian yksityiskohtaisena. Laajemmat teemat perusteluineen hyödyttänevät lukijaa eniten.

Laadullisen sisällönanalyysin tueksi pyrittiin antamaan paljon tutkimusaineistosta otettuja esimerkkejä, joiden avulla tehtyjä päätelmiä on helpompi ymmärtää. Lukijan

pitäisi myös hyväksyä laadullisen tutkimuksen olevan aina joukko valintoja, jota tutkija tekee tutkimuskysymys silmällä pitäen ja jotka ovat aina subjektiivisia. Laadullinen sisällönanalyysi perustuu mahdollisimman tarkkaan tutkimusprosessin kuvaukseen, tutkimusaineiston lukemiseen ja tutkimustulosten selittämiseen mahdollisimman hyvien esimerkkien avulla. Näitä arvoja pyrittiin noudattamaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Tutkimuksen keskeiseksi tulokseksi muotoutui käsitys opettajuuden nostamisesta entistä suurempaan rooliin uudessa opetussuunnitelmassa. Opettajuus on yhä enenevässä määrin arvokasvattaja toimimista. Hyvään opettajuuteen kuuluu oppilaan kannustaminen ja ymmärtäminen, että jokainen oppilas on arvokas ja että jokaisen kasvua tasapainoiseksi aikuiseksi pitää tukea niin paljon kuin mahdollista. Opettajuus on myös kokonaisuuksien suunnittelua ja oppimisympäristöjen innovatiivista toteuttamista tulevaisuuden tarpeita silmällä pitäen. Oppilaan terveen itsetunnon tukeminen ja rohkaiseminen aktiiviseen toimintaan on myös keskeinen osa hyvää opettajuutta.

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 -asiakirja velvoittaa opettajan kannustamaan oppilasta korostaen hänen yksilöllisyyttään; oppilas pitäisi aina nähdä ainutlaatuisena ihmisenä, jonka osaamista verrataan hänen aikaisempaan osaamiseensa muiden oppilaiden sijaan. Opettajalle annetaan paljon pedagogisia kasvatusohjeita, jotka perustuvat opetussuunnitelman näkemykseen aktiivisesta oppilaasta. Ohjeet ovat yksiselitteisiä, eikä niissä ole tulkinnanvaraa; opettajan pitää kannustaa oppilasta.

Tämä tutkimus toivottavasti auttaa opettajia ymmärtämään uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 opettajuutta ja opettajan kasvatustehtävän keskeisiä osa-alueita. Lakitekstin muotoon kirjoitetun pitkähkön opetussuunnitelmatekstin lukeminen, tulkitseminen ja syvälinen ymmärtäminen saattaa olla haastavaa opettajien suurimman huomion oletettavasti kiinnittyessä oppiaineiden sisällöllisiin vaatimuksiin. Oppilaille annettava yksilöllinen tuki korostuu opetussuunnitelmassa keskeisenä jatkumona, jolloin arvopohjaltaan oikeanlaisen opettajuuden ymmärtäminen on tärkeää.

Uuden opetussuunnitelman paikallisten osioiden laatiminen on parhaillaan käynnistymässä. Tämä tutkimus saattaa auttaa paikallistason osioiden teossa ja opettajuuden eri osa-alueiden ottamisesta mukaan niihin. On ensiarvoista ymmärtää,

että opetussuunnitelmassa esiin nouseva hyvä opettajuus on keskeinen asia opetussuunnitelman ideaalille käytännön toteutukselle; sen vuoksi tämä tutkimus voi rohkaista opetussuunnitelman paikallistason suunnittelussa korostamaan myös opettajuutta osana kehittyvää perusopetusta.

Tulevaisuutta silmällä pitäen olisi mielenkiintoista tutkia sitä, toteutuuko tässä tutkimuksessa havaittu opettajuus peruskoulussa. Vaikka esimerkiksi oppilaiden kannustaminen on aina subjektiivisesti koettu asia, voisi sitä tutkia esimerkiksi toimintatutkimuksella tai oppilashaastatteluilla. Yhtä lailla voitaisiin tutkia, miten tarkasti uuden opetussuunnitelman opettajuuden kolmen pääteemaa olisi mahdollista teemoitella vielä yksityiskohtaisempiin alateemoihin laadullisena sisällönanalyysina. Sen jälkeen olisi kiinnostavaa tutkia näiden teemojen realisoitumista arkipäivän työssä.

Lisäksi voitaisiin tutkia, kuinka peruskoululaisten huoltajat ovat tietoisia opetussuunnitelmasta tai opettajalle annetuista velvoitteista. Kodin ja koulun yhteistyö voi rakentavasti toteutua parhaiten, mikäli kodeissa tiedetään opetussuunnitelman keskeisimmät arvot.

Lopuksi on huomattava, että huomiota olisi kiinnitettävä myös uuden opetussuunnitelman keskeiseen arvonäkemykseen, jonka mukaan oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi ja oppilas on aktiivinen toimija. Oppiminen sujuu parhaiten, kun ihminen voi opiskella kannustavassa ympäristössä omia kykyjään hyväksi käyttäen (Keltikangas-Järvinen 2014, 79). Opettaja tukee, rohkaisee ja kannustaa häntä mahdollisimman usein. Kuitenkin tutkimustulosten mukaan (Keltikangas-Järvinen 2014, 86) näyttäisi siltä, että koulu ei palkitse oppilaan aktiivisuutta, vaan itse asiassa oppilaat kärsivät siitä. Temperamentin vaikutus erityisesti arvioinnissa on huomattava; uudessa opetussuunnitelmassa kielletään ottamasta temperamenttia lukuun oppilaan osaamista arvioitaessa. Olisi mielenkiintoista havaita, toteutuuko opetussuunnitelman vaatimus aktiivisuudesta ilman, että temperamentin vaikutus pystyttäisiin minimoimaan arvioinnissa tai opettajan tasapuolisessa suhtautumisessa oppilaisiin. Opettajuuden ymmärtäminen siten, että opettaja jää taustalle ja aktiivinen oppilas oppii omalla toiminnallaan omista lähtökohdistaan käsin, on tässä tarkastelutavassa keskeinen.

Suomalainen perusopetus kehittyy opetussuunnitelman kautta ja opettajan käyttöteoria omasta opettajuudesta realisoituu opetussuunnitelman ymmärtämisen, oppimista

käsittelevien teorioiden omaksumisen ja käytännön opetuskokemuksen yhteisvaikutuksesta. Opettaja herättää opetussuunnitelman henkiin ja yksi tärkeimmistä ihmisistä, joka suoranaisesti voi vaikuttaa joka päivä oppilaiden itsetunnon kehittymiseen ja ihmisenä kasvamiseen. Elävää ja arjessa realisoituvaa opetussuunnitelmaa toteuttavat opettajat; sen vuoksi tämän pro gradu -opinnäytetyön esiin nostama opettajuus on keskeinen. Emme opiskele koulua vaan elämää varten; opettaja voi vaikuttaa ratkaisevasti tämän sananparren mahdollisimman hyvään toteutumiseen.

Lähteet:

- Aaltola, J. 2007. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-27.
- Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteanmietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 76-82.
- Atjonen, P., I. Halinen, S. Hämäläinen, E. Korkeakoski, G. Knubb-Manninen, P. Kupari, J. Mehtäläinen, A-M. Risku, M. Salonen & T. Wikman. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen: Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30.
- Chenail, R. 2011a. Learning to Appraise the Quality of Qualitative Research Articles: A Contextualized Learning Object for Constructing Knowledge The Qualitative Report, 16 (1), 236-248.
- Chenail, R. 2011b. Conducting Qualitative Data Analysis: Managing Dynamic Tensions Within The Qualitative Report, 17 (4), 1-6.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2005. Introduction. The Discipline And Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications, 1-32.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 2000. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications, 105-117.
- Hakala, J. 2007. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-24.
- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia III. Piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Helsinki: WSOY.
- Halila, A. 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia IV. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921-1939). Helsinki: WSOY.

- Halinen, I. 2014. OPS2016 -Koulu katsoo tulevaisuuteen. Opetushallitus. Viitattu: http://www.oph.fi/download/156929_ops2016_koulu_katsoo_tulevaisuuteen_ITK2014.pdf Luettu 17.4. 2015.
- Hannén, K., Hellström, M., Hiillos, L., Kalkkinen, P., Kekkonen, M., Laitinen, K., Launonen, L., Metso, T., Nordman, T., Othman, S., Parkkinen, H., Peltonen, H., Romantschuk-Pietilä, M., Savolainen, E., Silander, M., Somerkivi, P. & Tuomi, P. 2007. Laatia kodin ja koulun yhteistyöhön. Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto. Viitattu: http://www.oph.fi/download/115274_laatia_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf Luettu 9.4. 2015
- Heikkinen, H.L.T., Kiilakoski, T. & Huttunen, R. 2014. Opetussuunnitelmatyö kollektiivisena tahdonmuodostuksena Jürgen Habermasin oikeuden diskurssi-teorian valossa. *Kasvatus* 45 (1), 20-33.
- Holappa, A.-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla -Uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Kasvatustieteen väitöskirja. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium*, 94.
- Johnson, P. 2007. Perusopetus -nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-45.
- Júden-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjänen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 62-91.
- Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimusmenetelmissä käytettäviin tutkimusmenetelmiin. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-21.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2014. *Maailman paras koulu?* Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Kivioja, L. 2014. Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osajaksi: omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 202-226.

- Kärkkäinen, K. 2012. Bringing about Curriculum Innovations: Implicit Approaches on the OECD Area. OECD Higher Education Working Paper No. 82. OECD Publishing, Paris. Saatavilla: www.oecd.org/edu/workingpapers Luettu 22.4.2015.
- Laine, T. 2010. Opettajien näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmästä. Teoksessa Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Gummerus kustannus.
- 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.
- Morse, J. 2000. Designing Funded Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications, 220-235.
- Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetushallitus.
- Opetussuunnitelma ja tuntijako. Saatavilla: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako Luettu 17.4. 2015.
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2013. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Koonti opetuksen järjestäjille lähetetyn kyselyn vastauksista. Viitattu: http://www.oph.fi/download/146132_Opetuksen_jarjestajilta_saatu_palaute_koonti_31_1_2013.pdf Luettu 17.4. 2015.
- Opetushallitus 2015. OPS 2016. Viitattu: http://www.oph.fi/ops2016/tiekartta/miten_paikallinen_prosessi_toimii Luettu 13.4. 2015.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi kouluksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:28. Viitattu: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr28.pdf?lang=fi> Luettu 13.4.2015.
- Opetussuunnitelma 2016. www.seinajoki.fi. Eteläpohjalainen maakunnallinen opetussuunnitelmatyö -OPS 2016! Viitattu: http://www.seinajoki.fi/varhaiskasvatustusjakoulutus/perusopetus/opetuksenkehittaminen_2/opetussuunnitelma2016.html Luettu 13.4. 2015.

- Patrikainen, R. & Myller, L. 2002. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 182-201.
- Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. Kansantaloudellinen aikakauskirja 2/2012.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 1/011/2004. Määräys 2/001/2004. Määräys 3/001/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 21.8. 1998/628. Opetussuunnitelma. Viitattu: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L9> Luettu 10.4. 2015.
- Rajala, A., J. Hilppö, K. Kumpulainen, V. Tissari, L. Krokfors & L. Lipponen 2010. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Helsinki: Opetushallitus.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Kasvatustieteen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis, 1615.
- Salminen, J. & Annevirta T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus -mitä, kenelle ja miksi? Kasvatus 45 (4), 333-348.
- Schmidt, L. 2006. Understanding Hermeneutics. Durham, GBR: Acumen.
- Sulonen, K. 2004. Opetussuunnitelman uudistamistyö opettajan ammatillisen kasvun välineenä – kohteena peruskoulun kotitalouden opetus. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja. Acta Universitatis Helsingiensis, 13.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Gummerus kustannus.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Törnroos, J. 2005. Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset -seitsemänn luokan matematiikan osaaminen arvioitavana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimuksia 13.
- Vanhoozer, K., Smith, J.K. & Benson, B.E. 2006. Hermeneutics at the Crossroads. Bloomington. USA: Indiana University Press.

- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsennys -sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Kasvatustieteen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia 44.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajan-
koulutuksessa. Opetushallitus. Muistiot 2012:4.
- Xu, M. & Storr, G. 2012. Learning the Concept of Researcher as Instrument in Qualitative Research. *The Qualitative Report* 17 (42), 1-18.