

**Perusopetuksen opetussuunnitelmamuutoksen merkitys
luokanopettajan ammatti-identiteetille ja opetustyölle**

Mikko Marjamaa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Marjamaa, Mikko. 2018. Perusopetuksen opetussuunnitelmamuutoksen merkitys luokanopettajan ammatti-identiteetille ja opetustyölle. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 75 sivua.

Tutkimuksessa tarkastellaan perusopetuksen opetussuunnitelmamuutosta luokanopettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitetään, millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat perusopetuksen opetussuunnitelmamuutokselle heidän opetustyössään, ja miten he ymmärtävät oman ammatti-identiteettinsä opetussuunnitelmamuutoksessa.

Tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaa, joista kaikki olivat työskennelleet luokanopettajana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 aikana vähintään neljä vuotta. Tutkimuksen aineisto on kerätty puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Tutkimuksen aineiston analyysissä on hyödynnetty sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysia kuin myös teoriaohjaavaa analyysia

Tutkimuksessa luokanopettajat antoivat erilaisia merkityksiä opetussuunnitelmamuutokselle opetustyön kannalta. Merkitysten pohjalta laadittiin neljä teemaa, joita olivat "opetustyön muuttumattomuus", "yhteistyö pakkona", "oman osaamisen tarve" sekä "koulun rakenteet ja toimintakulttuuri". Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että luokanopettajat ymmärsivät oman ammatti-identiteettinsä vakaaksi opetussuunnitelmamuutoksesta huolimatta.

Tutkimuksen perusteella luokanopettajat eivät kokeneet opetussuunnitelmamuutoksen mullistaneen heidän opetustyötään. Tutkimus toi esille lisääntyneen yhteistyön sekä koulun toimintakulttuurin ja rakenteiden merkityksen nykypäivän luokanopettajan työssä. Tutkimus puoltaa näkemystä siitä, että nykypäivänä luokanopettajan tulee kyetä toimimaan erilaisissa toimintaympäristöissä erilaisten ihmisten kanssa.

Asiasanat: Opetussuunnitelmamuutos, opettajan ammatti-identiteetti, opetustyö, yhteistyö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET	
	OPETTAJAN TYÖSSÄ	7
	2.1 Suomalaisen opetussuunnitelman kaksi tehtävää	7
	2.2 Suomalaisen opetussuunnitelman taustat	8
	2.3 Opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana ja toteuttajana	9
	2.4 POPS 2014 toi muutoksia laajalla rintamalla	11
	2.4.1 Oppimiskäsitys, rakenne ja arvoperusta	12
	2.4.2 Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet aihekokonaisuuksien tilalle 14	
	2.4.3 Yhteistyötä monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa	16
	2.4.4 Oppilaan arvioinnista oppimisen arviointiin.....	17
3	IDENTITEETTI JA OPETTAJIEN AMMATTI-IDENTITEETTI	19
	3.1 Identiteetti	19
	3.2 Opettajan ammatti-identiteetti.....	21
	3.3 Opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen.....	23
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	27
	5.2 Tutkimuksen osallistujat ja aineistonkeruu	28
	5.3 Aineiston analyysi	31
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	35
6	TUTKIMUSTULOKSET	38

6.1 Opetustyön muuttumattomuus.....	38
6.1.1 Oppimiskäsitys vahvistui uudistuksen myötä	38
6.1.2 Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet tuttuja kaikille	40
6.1.3 Monialaiset opinnot olleet aina mukana.....	42
6.1.4 Monipuolinen arviointi tärkeää ja tuttua.....	43
6.1.5 Muuttumattomuuden syynä ei ollut opettajien pyrkimys pidättäytyä vanhassa	45
6.2 Yhteistyö pakkona	46
6.3 Koulun rakenteet ja toimintakulttuuri.....	48
6.4 Oman osaamisen tarve	51
6.5 Luokanopettajien ymmärrys omasta ammatti-identiteetistä opetussuunnitelmamuutoksessa	53
6.5.1 Opetussuunnitelman perusteiden merkitys luokanopettajille	53
6.5.2 Luokanopettajat kuvailivat toimintaansa ohjaavia arvoja ja periaatteita.....	56
6.5.3 Opettajien suhtautuminen opetussuunnitelmamuutokseen ...	57
6.5.4 Tulosten tarkastelu identiteettiteorioiden pohjalta	59
7 POHDINTA.....	63
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	63
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	66
LÄHTEET	70
LIITTEET.....	74

1 JOHDANTO

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeisin asiakirja. Se antaa raamit opettajien opetuksen sisällölle, sen tavoitteille sekä toteutukselle. Opetussuunnitelman perusteisiin on kiteytetty yhteiskunnassa tärkeänä pidetyt tieto- ja taitoaineokset sekä niiden taustalla vaikuttava maailmankuva. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 12–15.) Opetussuunnitelmat uudistetaan Suomessa noin kymmenen vuoden välein (Vitikka 2009, 23).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaiset kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat otettiin käyttöön alakouluissa elokuussa 2016. Opetushallituksen (2016) mukaan opetussuunnitelman perusteiden 2014 uudistamisen pyrkimyksenä on luoda paremmat edellytykset koulun kasvatus-työlle, oppilaiden mielekkäälle oppimiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle. Opettaja-lehden toteuttaman kyselyn mukaan uusi opetussuunnitelma on jalkautunut Suomen peruskouluihin ristiriitaisesti ensimmäisen vuoden aikana. Useat opettajat kokevat, etteivät koulujen resurssit riitä täyttämään opetussuunnitelman vaatimuksia erityisesti teknologian osalta. Opettajat myös kokevat, että oppilaiden arviointi on uuden opetussuunnitelman myötä haasteellista ja aikaa vievää. Kyselyn keskeisin teema on, että opetussuunnitelman neitsytkuusi on lisännyt rajusti opettajien työaika ja se on herättänyt paljon tyytymättömyyttä. (Opettaja 13/2017, 26–29.)

Opetussuunnitelman perusteiden 2014 ympärillä on käyty laajaa julkista keskustelua. Tieto- ja viestintäteknologian tulo on huolettanut joitain opettajia, toisia taas on askarruttanut arviointi. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja opettajien välinen yhteistyö on myös herättänyt huolta. Laaja julkinen keskustelu viestii muutoksesta opettajien työssä. Tulevana opettajana olen kiinnostunut tarkastelemaan tarkemmin tätä opetussuunnitelman murrosvaihetta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia merkityksiä perusopetuksen opetussuunnitelmamuutoksella on luokanopettajien ammatille ja opetustyölle.

Tutkimuksessa myös selvitetään, miten luokanopettajat ymmärtävät oman ammatti-identiteettinsä opetussuunnitelman perusteiden muutosvaiheessa.

Muuttuva työelämä ja opetussuunnitelman uudistuminen tekevät opettajan identiteetin ja sen ymmärtämisen ajankohtaiseksi aiheeksi tutkia. Työelämän asettamat vaatimukset ja niiden toteuttaminen edellyttää opettajilta oman ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittelyä, eli itseä koskevien, työhön kytkeytyvien mielikuvien, sitoumuksien, arvojen ja ihanteiden sekä tavoitteiden arviointia ja muokkausta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 29.)

Opettajia koskeva identiteettitutkimus on ajankohtaista, mutta se on merkityksellistä myös siksi, että sen avulla voidaan saavuttaa arvokasta tietoa siitä, millaista on olla opettajana nykypäivän koulussa ja kuinka opettajat suhtautuvat koulun muutokseen ja käsittelevät sitä (Beijaard, Meyer & Verloop 2004, 123–124). Tietoisuuden lisääminen opettajien identiteettien rakentumisesta ja niiden muutoksista voi olla hyödyksi työolojen ja koulun kehittymisen kannalta (Beijaard ym. 2004, 115).

Teoriataustani ensimmäisessä osassa käsittelen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Tarkastelen ensin ajattelumallia, joka on vallinnut suomalaisen opetussuunnitelman taustalla vuosikymmeniä. Tarkastelen myös sen tehtäviä ja tavoitteita sekä roolia opettajan työssä. Ensimmäisen osan loppuun on koottu keskeisimmät teemat, jotka kuvaavat opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutosta aiempaan vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin. Teoriataustani toinen osio keskittyy tarkastelemaan identiteetin ja opettajan ammatti-identiteetin rakentumista. Tutkimukseni empiirinen osio alkaa luvusta neljä, jossa esittelen tutkimuskysymykseni. Tutkimuksen toteutuksen ja sen vaiheet olen kuvannut luvussa viisi ja tulokset esitellään luvussa kuusi. Työni olen päättänyt pohdintaan, jossa esittelen tulosten myötä tehdyt johtopäätökset ja arvioin niiden luotettavuutta sekä pohdin jatkotutkimushaasteita.

2 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET OPETTAJAN TYÖSSÄ

2.1 Suomalaisen opetussuunnitelman kaksi tehtävää

Opetussuunnitelman tehtävänä on yhdistää koulutyön kaksi eri lähtökohtaa, joita ovat oppilaiden tarpeet ja koulutukselle asetetut tavoitteet. Opetussuunnitelma toimii välineistönä, jonka avulla huomioidaan oppilaiden yksilölliset tarpeet ja jolla rakennetaan oppimisen polku kohti yhteiskunnan kannalta tärkeitä tavoitteita. (Halinen 2011, 79.) Opetussuunnitelmassa heijastuvat aina yhteiskunnan sen hetkinen tila, tahto ja tavoitteet, minkä vuoksi opetussuunnitelmien painotukset ja sisällöt vaihtelevat eri aikakausina (Uusikylä & Atjonen 2005, 52). Opetussuunnitelmissa voi näkyä pyrkimys pysyttäytyä entisessä tai pyrkimys uudistumiseen (Luukkainen 2004, 138).

Perusopetuslain nojalla opetushallitus omaa vallan laatia valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta koulutuksen järjestäjät ovat velvollisia laatimaan paikalliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat (Perusopetuslaki 628/1998, § 14 ja § 15). Opetussuunnitelma säätelee esimerkiksi minkä verran ja mihin tarkoitukseen koulu saa rahaa ja resursseja, millaisia tutkintoja ja todistuksia se voi myöntää, millaisia opettajia sen kannattaa palkata tai jopa millaisia oppilaita se koulu onnistuu houkuttelemaan. (Uusikylä & Atjonen 2005, 55.)

Tasa-arvoisuus on yksi syy valtakunnalliselle opetussuunnitelmalle. Sen avulla pyritään tarjoamaan tasapuoliset opiskelu- ja kouluttautumismahdollisuudet kaikille lapsille ympäri Suomea sekä määrittelemään, mitä kaikkien lasten ja nuorten on kouluvuosinaan opittava. (Vitikka 2009, 82–83.) Opetussuunnitelmaa uudistetaan noin kymmenen vuoden välein. Vuosikymmenten kuluessa eniten ovat muuttuneet oppiainekohtaiset sisällöt, mutta sen malli ja rakenne ovat pysyneet uudistusten jälkeen lähes samanlaisina. Opetussuunnitel-

man ohjaavuus on joko lisääntynyt tai vähentynyt riippuen koulutuspoliittisen aikakauden luonteesta. (Vitikka 2009, 23.)

2.2 Suomalaisen opetussuunnitelman taustat

Pohjoismaissa ja Saksassa opetussuunnitelmaa lähestytään hyvin tavanomaisesti kahden didaktisen koulukunnan piirteiden ja eroavaisuuksien kautta: Herbartin didaktiikan ja niin katsotun kurrikulaarisen (curriculum) suuntauksen mukaan. Suomen opetussuunnitelmamalli pohjautui vuosikymmenten ajan saksalaisen Herbartin didaktiikan mukaiseen Lehrplan-käsitteeseen. Suuntaukselle ominaista on se, että opetukseen kuuluu idea opetettavasta sisällöstä, joka saatetaan opetuksen avulla oppijan oppimisprosessin kohteeksi. (Vitikka 2009, 72.) Herbartilainen oppiainejakoinen pedagogiikka määrittäi suomalaisen koulun opetusta 1800-luvulta aina peruskoulun tuloon asti (Salminen & Annevirta 2014, 337).

Curriculum-käsite saapui Suomeen 1960-luvulla, jolloin opetussuunnitelman sisältöjen todettiin vaativan uudistamista (Vitikka 2009, 72). Curriculum-ajattelussa kasvatusta lähestytään kokonaisuutena eikä pelkästään kouluopetusjohtoisesti. Ajattelutavassa opetuksen suunnittelu perustuu lapsen oppimiskokemusten pohdintaan. Lehrplan-malli sen sijaan sisältää enemmän hallinnollisia määräyksiä, jotka näkyvät esimerkiksi tuntijaon rakentumisessa. Suomessa Curriculum- ja Lehrplan-käsitteitä ei ole haluttu selkeästi erottaa toisistaan, vaan pyrkimyksenä on ollut yhdistää hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu, jolloin molemmat opetussuunnitelman mallit on voitu säilyttää. (Vitikka 2009, 73–75.)

Merkittävä vaihe Suomen peruskoulu-uudistuksessa oli vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden voimaantuminen, joka avasi kouluja ympäröivään yhteisöön ja vapautti koulun voimavaroja, kun koulut saivat laatia omat opetussuunnitelmansa (Uusikylä & Atjonen 2005, 60). Paikallisella opetussuunnitelmatyöllä on pyritty Luukkaisen (2004, 87) mukaan siihen, että opettajat kykenevät näkemään opetussuunnitelmatyöhön liittyvät

koulutuspoliittiset yhteydet sekä tiedostamaan koulun toimintaan ja kehittämiseen liittyvät erilaiset yhteiskunnalliset paineet ja kehityssuunnat. Paikallisella opetussuunnitelmatyöllä pyritään Luukkaisen mukaan (2004, 137) myös lisäämään koulujen vuorovaikutusta ja reagoitiherkkyyttä muun yhteiskunnan aiempaa monimuotoisempiin ja entistä nopeammin muuttuviin tarpeisiin.

Vitikan (2009, 23) mukaan suomalaisten opetussuunnitelmien rakenne ja malli on pysynyt uudistuksesta toiseen hyvin samanlaisena. Rajakaltion (2011) mukaan taas, Yhdysvalloista peräisin oleva, uusliberalistinen, tavoiterationaalinen ja kasvatuspsykologiaan nojaava curriculum on tullut Suomessa yhä hallitsevammaksi. Salminen ja Annevirta (2014, 337) määrittelevät, että lehrplan- ja curriculum-mallien suurin ero liittyy opettajan ja opetussuunnitelman väliseen suhteeseen. Curriculum-ajattelun katsotaan kaventavan opettajien vapautta kun taas lehrplan-mallin katsotaan korostavan opettajien autonomisuutta ja luovaa opettajuutta. Kirjoitetussa opetussuunnitelmassa keskitytään oppilaisiin, jolloin opetussuunnitelman teksti on muotoiltu heidän näkökulmastaan kuvaamalla oppimisen tavoitteita ja oppijan toimintaa. Opetusta ei opetussuunnitelmassa määritellä vaan oppimisprosessille ja oppimisen tuotoksille annetaan suuri painoarvo. Opettajat, jotka työssään käyttävät opetussuunnitelmaa, jäävät suunnitelmateksteissä vähemmälle huomiolle. (Salminen & Annevirta 2014, 337.)

2.3 Opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana ja toteuttajana

Opetussuunnitelmaa voidaan Vitikan (2009, 49–50) mukaan lähestyä kahdesta eri näkökulmasta. Se nähdään toisaalta historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin sitoutuvana kouluinstituution ohjaamisen välineenä, eli yhteiskunnallispoliittisena ohjausvälineenä. Opetussuunnitelma nähdään myös toiminnallisena, opettajan työvälineenä toimivana dokumenttina eli opetuksellisena työvälineenä. (Vitikka 2009, 49–50.)

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeisin asiakirja. Se antaa raamit opettajien

opetuksen sisällölle, niiden tavoitteille sekä toteutukselle. Opetussuunnitelman perusteisiin on kiteytetty ne yhteiskunnassa tärkeänä pidetyt tieto- ja taito-aineokset sekä niiden taustalla vaikuttava maailmankuva. Opettajat sitoutetaan valtakunnalliseen opetussuunnitelman perusteisiin paikallisen opetussuunnitelmaprosessin avulla. Opetussuunnitelma on virallinen asiakirja, jota opettajat henkilökohtaisesti tulkitsevat päivittäisessä opetustyössään ja herättävät sen sisällön henkiin. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 12–15; Kosunen & Huusko 2002, 208.)

Opetussuunnitelma on tärkeä asiakirja opettajan profession kannalta, koska sen kautta opettaja rakentaa omaa käyttöteoriaansa. Opetussuunnitelma toimii ohjeena ja työvälineenä, jonka avulla opettaja yhdistää teoreettista ja käytännöllistä osaamistaan. Opetussuunnitelmien perusteiden muutokset edellyttävät opettajilta monipuolista aktiivisuutta, sillä heidän tulee olla samanaikaisesti opetussuunnitelman käyttäjä, tulkitsija, soveltaja ja kehittäjä. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 13 ja 18.)

Kiviojan (2014, 39) mukaan, opetussuunnitelmien perusteet on vaativaa luettavaa, jonka vuoksi tekstin sisäistäminen vaatii opettajalta useita lukukertoja. Perusteiden aukollisuutensa vuoksi se vaatii myös tulkintaa. Tulkintaan vaikuttava merkittävä seikka on, että opetussuunnitelmateksti muodostuu hallinnon, tieteen ja opetuksen kielenkäytön sekoituksesta. Opettajan tulee osata poimia muutamien satojen sivujen mittaisista opetussuunnitelman perusteista opetukselle sopivat ainekset. (Kivioja 2014, 39.) Salmisen ja Annevirran (2014, 337) kertovatkin, kuinka opettajat kokevat opetussuunnitelman ilmaisun suurpiirteisyyden sekä epämääräisyyden haasteeksi. Monet opettajat kokevat, että opetussuunnitelman perusteet eivät kosketa heitä, sillä perusteita vaivaavat konkreettisuuden ja ohjaavuuden puute. Tämä on johtanut siihen, että oppikirjat ovat olleet jopa merkittävämmässä asemassa kuin opetussuunnitelmat koulujen opetuksen ohjauksessa. (Salminen & Annevirta 2014, 337.)

Salminen ja Annevirta (2014, 345) nostavat esille, kuinka Suomessa ajatellaan perinteisesti opettajien olevan hyvin autonomisia työssään. Se on kuitenkin vain osittain totta, sillä he ovat kouluissa aina yhteiskunnan edustajia ja heidän

vastuullaan on omalta osaltaan myös koulutuksen tasa-arvon toteutuminen. Opettajat pyrkivät omalla työllään takaamaan oppilaille tasapuoliset oppimismahdollisuudet riippumatta heidän asuinpaikastaan.

Ohjausjärjestelmän osana opetussuunnitelma koetaan helposti lähinnä opettajan vapautta rajoittavaksi tekijäksi (Vitikka 2009, 65–66). Tutkimusten mukaan opettajilla on tapana hyväksyä sellaiset arvot joita hän on ollut itse mukana muotoilemassa. Ylhäältäpäin annetun opetussuunnitelman ongelmaksi osoittautuu monesti se, että sen valmiiksi asetettu arvomaailma voi osoittautua opettajille vaikeaksi sisäistää. Mikäli opetussuunnitelma jää opettajalle vieraaksi, hän ei sitoudu siihen tekemässään työssään. (Kosunen & Huusko 2002, 211.)

Suomalaisessa opetussuunnitelmaperinteessä ei ole ollut tapana kuvata opetusmenetelmiä, sillä niiden on ajateltu kuuluvan opettajan omaan päätösvaltaan (Vitikka 2009, 116; Luukkainen 2004, 99). Opetussuunnitelma sisältää kuitenkin ainakin välillisesti sellaisia ilmaisuja, joiden voidaan tulkita ohjeistavan opettajia pedagogisesti. Pedagogisen prosessin taustalla on aina käsitys oppimisen ja opetuksen luonteesta, joka määrittelee opetuksen toteuttamisen ja oppimistilanteiden järjestämisen. (Vitikka 2009, 117.) Vitikan (2009, 75) mukaan, opetussuunnitelmalla voidaan sanoa olevan aina kaksi perustavanlaatuaista tavoitetta: esitellä oppilaille keskeiset tieteenalat, jotka vaikuttavat kulttuurisina taustatekijöinä, ja toisaalta mahdollistaa oppilaiden keskittyminen niihin aiheisiin ja taitoihin, jotka heitä aidosti kiinnostavat.

2.4 POPS 2014 toi muutoksia laajalla rintamalla

Opetushallitus julkaisi 22.12.2014 valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014), mikä astui myöhemmin vaiheittain voimaan Suomen peruskouluissa. Elokuussa 2016 otettiin käyttöön POPS 2014 mukaiset kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat esiopetuksen ja perusopetuksen alakoulun osalta. Yläkoulun osalta uuden opetussuunnitelman piiriin astuttiin vuotta myöhemmin elokuussa 2017.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) uudistamisen lähtökohtana on ollut vastata muuttuvan maailman haasteisiin, mikä on edellyttänyt muun muassa oppimiskäsityksen tarkastelua uudella tavalla (Ks. Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013, 187, 191–192). Opetushallituksen (2016) mukaan opetussuunnitelman perusteiden 2014 uudistamisen pyrkimyksenä on luoda paremmat edellytykset koulun kasvatustyölle, oppilaiden mielekkäälle oppimiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle. Tässä luvussa käsitellään oman tutkimusongelmani kannalta oleellisia opetussuunnitelman perusteiden 2014 merkittävimpiä uudistuksia ja muutoksia aiempaan opetussuunnitelman perusteisiin 2004 verrattuna.

2.4.1 Oppimiskäsitys, rakenne ja arvoperusta

Oppimiskäsityksen muutos on keskeisessä asemassa opetussuunnitelman perusteiden uudistumisessa. Oppimista tarkastellaan yksittäisen oppilaan edellytysten kannalta, eikä enää kaikille samana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 17) oppimiskäsitys perustuu oppilaan rooliin aktiivisena toimijana. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä yhteisöjen ja eri oppimisympäristöjen kanssa. Oppiminen on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimusta ja näiden prosessien monipuolista arviointia. (POPS 2014, 17.)

Kognitiiviseen psykologiaan pohjautuvaa konstruktivistista oppimiskäsitystä pidetään 2000-luvun vallitsevana oppimiskäsityksenä, vaikka se ei tarkalleen ottaen ole pedagoginen teoria vaan enemmänkin teoria oppimisesta (Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003, 53). Opetussuunnitelma joka on rakennettu konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseksi, rakentuu ongelma ja ilmiölähtöisyyden ympärille. Koska tieto on suhteellinen ja jatkuvasti muuttuva konstruktio, ulkoa opeteltavan faktatiedon merkitys vähenee ja sen sijaan tiedonhankinnan taitojen oppiminen ja tiedonkäsittelytaidot korostuvat opetussuunnitelmassa. (Tynjälä 1999, 67.)

Opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 17) oppimiskäsitys korostaa oppilaan roolia aktiivisena toimijana, jonka oppimista edistävät sekä osaa-

mista kehittävät myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta.

Opetussuunnitelman perusteiden rakenteellinen muutos uudistuksessa on huomattava. Esimerkiksi aiemmin kukin oppiaine on kuvattu yhtenä kokonaisuutena, mutta nyt vuoden 2004 perusteissa oppiaineosuus on jaettu vuosiluokkakokonaisuuksiin 1-2, 3-6 ja 7-9. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 tavoitteet ovat pääroolissa ja sisällöistä on määritelty vain tärkeimmät osat. Aiemmin tavoitteet on kirjattu lyhyesti, sisällöt tarkasti ja arvioinnin perusteet kaikista tarkimmin. (ks. POPS 2004 & POPS 2014.) Uudistuksen myötä opettajilla on aiempaa suurempi rooli opetuksen sisältöjen ja toteutuksen määrittelemisessä.

Opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 15–16) arvoperustaluvussa kiinnitetään erityistä huomiota oppilaan ainutlaatuisuuteen ja tämän oikeuteen hyvään opetukseen. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri omana itsenään. Perusopetus luo edellytykset oppilaiden elinikäiselle oppimiselle, joka on välttämätön osa hyvän elämän rakentamista. Oppimisesta syrjäytymisen katsotaan johtavan sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämiseen, joka on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle. (POPS 2014, 15.)

Perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen. Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 15–16) ihmisyyteen kasvulla tarkoitetaan pyrkimystä totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Arvoperustaluvussa (POPS 2014, 15–16) ihmisyyteen kasvun ohessa mainitaan sivistys, demokratia ja tasa-arvo. Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Perusopetus ohjaa elämän ja ihmisoikeuksien puolustamiseen ja loukkaamattomuuteen. Se myös edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Perusopetuksen kehittämistä ohjaavat laaja yhdenvertaisuusperiaate ja tasa-arvon tavoite. (POPS 2014, 15–16.)

Kulttuurin moninaisuus on kirjattu uusissa perusteissa (POPS 2014, 16) osaksi arvoperustaa. Perusopetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle tulee luoda pohjaa opetuksella, joka vahvistaa oppilaiden kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta sekä heidän kykyä olla vuorovaikutuksessa eri kulttuurien sisällä ja niiden välillä. (POPS 2014, 16.)

Opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 16) arvoperustaluvun lopussa puhutaan kestävästä elämäntavan välttämättömyydestä. Perusopetuksessa tulee ensinnäkin tunnistaa kestävä kehitys ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimia sen mukaisesti ja ohjata oppilaita kestävä elämäntavan omaksumiseen. Ekososiaalinen sivistys sisältää ymmärryksen erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimyksen toimia kestävästi. (POPS 2014, 16.)

2.4.2 Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet aihekokonaisuuksien tilalle

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 38–43) kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painoalueita nimitettiin aihekokonaisuuksiksi. Seitsemän aihekokonaisuutta toimivat kasvatusta ja opetusta eheyttävinä teemoina, joilla pyrittiin vastamaan ajan koulutushaasteisiin. Nämä seitsemän aihekokonaisuutta on kuitenkin korvattu uusissa perusteissa yhtä monella laaja-alaisen osaamisen tavoitteella (POPS 2014, 20–24). Laaja-alaisen osaamisen tarve on syntynyt kansainvälisen keskustelun myötä, jonka mukaan oppiaineittain jäsennetyt tavoitteet eivät riitä ohjaamaan koulutyötä ja tukemaan oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä (Halinen & Jääskeläinen 2015).

Halisen, Holapan ja Jääskeläisen (2013, 192–193) mukaan maailman muuttuminen ja elinikäisen oppimisen tarve muuttaa oppilaiden tarvitsemaa osaamista. Tämä on näkynyt monissa maissa koulutuksen kehitystä ohjaavana trendinä, jossa pyritään hahmottamaan yhteiskunnassa ja työssä tarvittava laaja-alainen osaaminen eli kompetenssi uudella, ei oppiainesidonnaisella tavalla. Yhteiskunnan ja työelämän kompetensseja on pyritty kansainvälisen tutkimuk-

sen avulla jäsentämään (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci & Rumble 2012). Halisen (2011, 77) mukaan, kompetenssit ovat yritys hahmottaa kokonaisvaltaisesti yhteiskunnassa ja yleensäkin elämässä tarvittavaa osaamista. Lähtökohtana on, että perustaitojen kuten kirjoitus-, luku- ja laskutaidon lisäksi tarvitaan muitakin taitoja, jotka ovat ainakin osittain riippumattomia tiedonalakohtaisista sisällöistä. Kompetenssi on siis laaja-alaisempaa ja yleisempää kuin pelkkä taito tai jonkin oppiaineen sisältö. (Halinen 2011,77.)

Taulukko 1. Aihekokonaisuudet (POPS 2004, 38–42) ja laaja-alaiset osaamistavoitteet (POPS 2014, 20–27).

Aihekokonaisuudet (POPS 2004)	Laaja-alaiset osaamistavoitteet (POPS 2014)
1. Ihmisenä kasvaminen	Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)
2. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys	Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)
3. Viestintä ja mediataito	Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)
4. Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys	Monilukutaito (L4)
5. Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta	Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5)
6. Turvallisuus ja liikenne	Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)
7. Ihminen ja teknologia	Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen L7)

Perusopetuksen yleistavoitteeksi vuoden 2004 perusteissa on asetettu laaja-alainen osaaminen. Perusopetuksen perusteissa (POPS 2014, 20) laaja-alaisen osaamisen kerrotaan tarkoittavan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaamisella tarkoitetaan kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Perusteiden (POPS 2014, 20) mukaan, oppilaiden tietojen ja taitojen käyttämiseen vaikuttavat heidän omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia. Laaja-alaiset osaamisen tavoitteet (POPS 2014, 20–24) ovat hyvin samankaltaisia kuin Euroopan parlamentin (EU 2006) määrittelemät elinikäisen oppimisen kompetenssit.

Kaikkien seitsemän laaja-alaisen osaamistavoitteen toteuttaminen kaikissa oppiaineissa ja kaikilla vuosiluokilla on uusi lähestymistapa. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 38) aihekokonaisuuksia ei ole liitetty mihinkään oppiaineeseen, vaan ne kuvataan itsenäisinä teemoina. Niiden kuitenkin kerrotaan toteutuvan eri oppiaineissa niille luonteenomaisista näkökulmista oppilaan kehitysvaiheen edellyttämällä tavoilla (emt. 38). Nyt vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa (ks. POPS 2014, 106) laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on liitetty jokaisen oppiaineen tavoitteeseen.

2.4.3 Yhteistyötä monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa

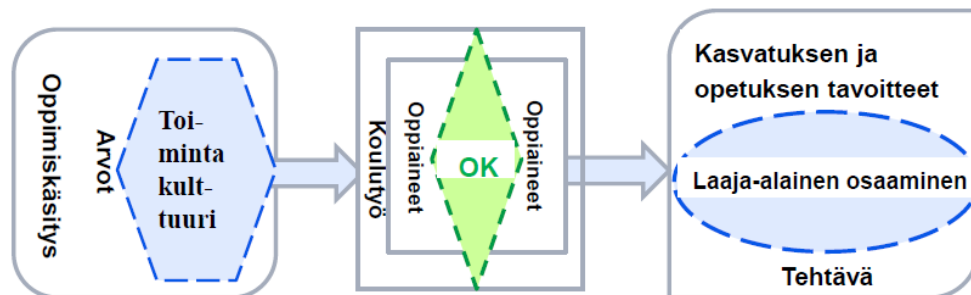
Opettajan autonomisuus ja yksin toimimisen perinne ovat olleet vahva osa opettajuutta vuosikymmenten ajan (Luukkainen 2004, 102). Opettajan työn kannalta yksi merkittävä muutos perusteiden uudistuksessa on koulun henkilöstön tiiviin yhteistyön korostuminen. Koulutyö tulee järjestää tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen. Koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutumista edesautetaan aikuisten yhteistyöllä kuten esimerkiksi samanaikaisopetuksella, mikä mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille. Koulun henkilöstön yhteistyötä vaaditaan erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa, oppimisen arvioinnissa ja tuessa, sekä oppilashuollossa. (POPS 2014, 36.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 31–32) esitellään ensimmäistä kertaa monialaiset oppimiskokonaisuudet, joiden tehtävänä on eheyttää opetusta kouluissa. Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on tehdä mahdolliseksi opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen, mikä auttaa oppilaita yhdistämään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja sekä jäsentämään niitä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (POPS 2014, 31.)

Monialaisia oppimiskokonaisuuksia on oltava jokaisena lukuvuonna vähintään yksi ja niiden on liityttävä vuorollaan jokaiseen oppiaineeseen. Oppimiskokonaisuuksien tavoitteet, sisällöt ja toteuttamistavat päätetään paikallisissa opetussuunnitelmissa, ja koulut täsmentävät ne omissa lukuvuosisuunnitel-

missaan. Niiden suunnittelussa ja toteutuksessa tulee hyödyntää paikallisia voimavaroja ja mahdollisuuksia, millä pyritään koulun ja muun yhteiskunnan väliseen yhteistyöhön. (POPS 2014, 31–32.) Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tehtävänä on edistää perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja erityisesti laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. (POPS 2014, 31.)

Monialaiset oppimiskokonaisuudet määritellään opetussuunnitelman perusteissa laaja-alaista osaamista edistäväksi työvälineeksi, mikä haastaa oppikirjalähtöisyyden, tiedon toistamisen, opetuksen sisältökeskeisyyden, tiedon esittämisen pilkottuna ja tiedonalalähtöisyyden (Halinen & Jääskeläinen 2005; Kangas, Kopisto & Krokfors 2015). Cantellin (2015) mukaan, oppiainerajojen ylittäminen on edellytys monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämiselle.



Kuvio 1. Monialaiset oppimiskokonaisuudet perusopetuksessa (OPH 2015, 38).

Kuvio 1 havainnollistaa, kuinka koulun toimintakulttuuri, monialaiset oppimiskokonaisuudet ja laaja-alaisen osaaminen ovat yhteydessä. Laaja-alainen osaaminen on kouluissa kasvatuksen ja opetuksen tavoite, johon pyritään monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla, jotka suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan kouluissa yhteisöllisesti koko koulun kesken. Monialaiset oppimiskokonaisuudet syntyvät siis koulun toimintakulttuurista, joiden tehtävänä on edistää oppilaiden laaja-alaista osaamista.

2.4.4 Oppilaan arvioinnista oppimisen arviointiin

POPS 2014 mukainen oppimiskäsitys, jossa yksilö nähdään aktiivisena toimijana ja oppimista tarkastellaan yksittäisen oppilaan edellytysten kannalta, eikä enää kaikille samana on vaikuttanut arvioinnin rakentumiseen opetussuunni-

telman perusteissa (POPS 2014). Oppilaan arvioinnissa uuden valtakunnallisten perusteiden (POPS 2014, 48) mukaan on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä sekä huolehtia siitä, että oppilaan osaamisen esittämiselle ei ole esteitä. Arvioinnissa tulee korostaa erityisesti prosessien monipuolista arvioimista sekä itsearvioinnin merkitystä (POPS 2014, 48–49).

Uusissa perusteissa arviointia käsitellään 14 sivuisella oppimisen arviointi luvulla (POPS 2014, 47–60) kun edeltävässä opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 262–270) puhutaan vielä oppilaan arvioinnista yhdeksän sivun verran. Arvioinnin sanamuotoilu osoittaa jo selkeää ajattelutavan muutosta. Uusissa perusteissa ollaan siis kiinnostuneita oppimisesta prosessina ja arvioinnin tulee kohdistua näihin prosesseihin. Opetussuunnitelman perusteiden 2014 arviointia pyritään selkeyttämään arviointikriteereillä, joita uusiin perusteisiin on kehitetty. Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) korostetaan oppiaineiden tavoitteita, ja sisällöistä määritellään vain keskeisimmät kohdat. Oppiaineiden jokaiseen tavoitteeseen on määritelty sitä koskeva kriteeri, jolla helpotetaan oppimisen arviointia.

3 IDENTITEETTI JA OPETTAJIEN AMMATTI-IDENTITEETTI

3.1 Identiteetti

Tiivistetysti identiteetillä tarkoitetaan minäkäsitystä. Minäkäsitys on minän reflektiivisen toiminnan tuotetta, jossa ihminen tarkastelee itseään ikään kuin ulkoapäin toisten silmin. Termillä identiteetti viitataan siis siihen, kuka ja mitä joku on itsensä ja muiden silmissä. (Houtsonen 2000, 14–15.) Puhe identiteetistä ja sen mukana työhön liittyvistä identiteeteistä on nykyisin polttava keskustelunaihe niin tieteessä kuin arjen käytännöissä. Eteläpellon (2010, 93) mukaan, identiteetit nousevat huomion kohteeksi silloin, kun ne ovat muuttuneet ongelmallisiksi tai niihin kohdistuu voimakkaita muutospaineita.

Identiteetti ymmärretään nykyisen käsityksen mukaan jatkuvasti muutoksessa olevana käsitteenä, johon vaikuttaa yksilön itsensä lisäksi hänen ympäristönsä. Vallitsevan käsityksen muodostumiseen ovat vaikuttaneet Erikson (1968) ja Mead (1934). Erikson korosti identiteetin jatkuvasti kehittyvää luonnetta. Hänen mukaansa identiteettikehitys on prosessi, joka alkaa lapsuudesta ja jatkuu läpi elämän. Mead taas korosti identiteetin kehittämisessä sosiaalisuutta ja uskoi, että identiteetti voi kehittyä vain sosiaalisissa asetelmissä, joissa on kommunikaatiota. Sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa omaksumme muiden rooleja sekä tarkkailemme omaa käyttäytymistämme. Vuorovaikutuksessa kehitämme subjektiivisia ajatuksia, uskomuksia ja teorioita itsestämme, jotka ovat täysin yksilön omaa tulkintaa itsestään. Nämä subjektiiviset tulkinnat itsestä voivat kuitenkin näyttäytyä yksilölle totuutena. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 107–108.)

Hall (2005, 21–23) esittelee identiteetistä kolme erilaista käsitystä, jotka perustuvat ihmisen paikan ja elinympäristön välisen suhteen tarkasteluun. Hallin kolme erilaista käsitystä identiteetistä ovat valistuksen subjekti, sosiologinen subjekti ja postmoderni subjekti. Kun yksilön identiteettiä tarkastellaan valistuksen subjektina, ihminen nähdään yhtenäisenä yksilönä, joka on syntymässä

saanut iän myötä kehittyvän sisäisen ytimen. Hall pitää kyseistä käsitystä hyvin individualistisena käsityksenä subjektista ja hänen identiteetistään. Sosiologisessa subjektikäsitteessä Hallin mukaan heijastuu modernin maailman kasvava mutkikkuus ja yksilön kehittyvä tietoisuus omasta jatkuvasta olemassaolosta osana ympäröivää kokonaisuutta. Sosiologisessa subjektikäsitteessä yksilöllä nähdään olevan edelleen sisäinen ydin tai olemus, mutta se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvassa toiminnassa eri tahojen kanssa. Yhteiskunnan jatkuvat rakenteelliset ja institutionaaliset muutokset ovat kuitenkin hajottaneet sosiologista subjektikäsitteistä ja sen tilalle on postmodernisubjektikäsite. Hall nimittää postmodernia subjektikäsitteistä ”liikkuvaksi juhlaaksi”, joka muuttaa muotoaan jatkuvasti suhteessa ympäristöimme kulttuurisiin järjestelmiin tai tapoihin, joiden kautta yksilöä tarkastellaan tai puhutellaan. (Hall 2005, 21–23.)

Tutkijat suhtautuvat eri tavoin identiteetin muutokseen. Osa näkee sen jatkuvasti muuttavana, osa taas jossain määrin pysyvänä (Day, Kinton, Stobart & Sammons 2006, 610–611). Laine (2004, 43–44) korostaa identiteetin jatkuvan uudelleen muovautumisen merkitystä postmodernilla ajalla. Hänen mukaansa olosuhteiden nopeasta muutoksesta johtuen identiteetti ei pysy samana, vaan muuntuu kaiken aikaa erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä ja vuorovaikutustilanteissa. Laine kuvailee elämää eräänlaiseksi peliksi, jossa panokset noteerataan joka päivä uudelleen vallitsevien suhdanteiden mukaan (Laine 2004, 43). Identiteetti voidaan nähdä myös jossain määrin pysyvänä ilmiönä. Gee (2001, 99–100) toteaa, että ihmisellä voi olla pysyvä ydinidentiteetti, mutta tästä identiteetistä on useita erilaisia muotoja, jotka tulevat näkyväksi eri konteksteissa. Vaikka roolit vaihtuvatkin, niin ihmisen sisin voi pysyä samanlaisena.

Laine (2004, 46) nostaa esille postmodernin ajan identiteetin muodostumisen ongelmallisuuden kertomalla, että selkeät identiteetit ovat hävinneet yhteiskunnan jatkuvan muutostilan seurauksena. Hänen mukaansa yhteiskunnan jatkuva muutostila on pilkkonut paitsi persoonallisuudet myös yhteisöllisyyden, jonka avulla yksilö rakentaisi omaa identiteettiään. Yhteisöllisyyden puuttuessa yhteisön tunnustaman ja antaman identiteetin muodostuminen ja kokeminen on mahdotonta. Eteläpelto (2010, 93) toteaa, että jos yksilö tai yhteisö ei

tiedä, kuka hän on, mihin hän kuuluu tai mitä hän tavoittelee, voidaan olettaa, ettei hän ole tarpeeksi kyennyt tunnistamaan ja tekemään näkyväksi omaa ominaislaatuaan.

Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) tiivistävät yksilön identiteetin jatkuvasti liikkeessä olevaksi tapahtumasarjaksi, joka muuntuu ja muuntautuu eri tilanteissa elämän aikana. He yksinkertaistavat identiteetin määrittelyn kysymyksen muotoon: ”Kuka olen tässä tilanteessa?” (”Who am I at this moment?”). Myös tässä tutkimuksessa identiteetti ymmärretään jatkuvasti muutoksessa olevaksi tapahtumasarjaksi, johon vaikuttavat sosiaaliset ympäristöt ja vuorovaikutustilanteet.

3.2 Opettajan ammatti-identiteetti

Opettajien ammatti-identiteettiä tutkitaan paljon, mutta siitä mitä se oikeastaan on, ei ole saavutettu yhdenmukaista mielipidettä. Opettajan ammatti-identiteetti onkin määrittely useissa tutkimuksissa epätarkasti tai sitä ei ole määritetty lainkaan. (Beijaard ym. 2004, 108–125.) Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010, 26) mukaan yksilön persoonallinen identiteetti vastaa kysymykseen ”Kuka olen?”, kun taas ammatillinen identiteetti vastaa kysymykseen ”Kuka olen ammattikuntani edustajana?”. Ammatillinen identiteetti pyrkii siis vastaamaan mikä on yksilön käsitys omasta itsestään työntekijänä ja mikä on hänen suhteensa työhönsä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26.)

Identiteetin tavoin myös ammatti-identiteetti nähdään nykyisin dynaamisena, jatkuvasti muutoksessa olevana rakenteena, johon vaikuttavat kokemukset, tilanteet sekä ihmiset. Ammatti-identiteetillä tarkoitetaan yksilön elämänsä historiaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Ammatti-identiteetti kertoo, millaiseksi yksilö ymmärtää suhteensa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Ammatti-identiteetin käsitteeseen sisältyvät myös ammattiin samaistuminen, kokemus yhteenkuuluvuudesta, työtä koskevat arvot ja eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26.)

Opettajan ammatti-identiteettiä on tutkittu monesta eri näkökulmasta. Sosiokulttuurisessa tutkimuksessa korostetaan kontekstin vaikutusta opettajan ammatti-identiteettiin. Tutkimuksessa painotetaan historiallisten-, kulttuuristen ja poliittisten – sekä opetuskontekstien merkitystä identiteetin kehitykselle. Diskurssitutkimuksessa taas ajatellaan, että opettajien ammatti-identiteetti muuttuvan ja muodostuvan viestinnän eli diskurssien kautta, joiden avulla roolit muodostuvat ja niistä voidaan keskustella. Psykososiaalinen näkökulma huomioi myös vuorovaikutuksen merkityksen opettajan ammatti-identiteetin kehittymisessä, mutta merkittävimpänä siinä nähdään kuitenkin yksilön sisäiset kokemukset. (Stenberg 2011, 13–14.)

Opettajan ammatti-identiteetti liitetään tutkimuksissa opettajan käsityksiin itsestä. Opettajan käsityksen itsestään nähdään vaikuttavan voimakkaasti hänen omaan toimintaansa opettajana. Sen nähdään vaikuttavan siihen, että miten hän opettaa, miten hän kehittyy opettajana ja miten hän suhtautuu muutokseen työssään. Osassa tutkimuksia tarkastellaan miten yhteisön ja yhteiskunnan odotukset vaikuttavat opettajan ammatti-identiteettiin, kun taas toisissa tarkastellaan sitä, mitä opettajat itse pitävät tärkeänä työssään ja miten se vaikuttaa heidän ammatti-identiteettiinsä. (Beijaard ym. 2004, 108.)

Useimmissa opettajan ammatti-identiteettiä koskevissa tutkimuksissa on havaittavissa neljä yhteistä teemaa, jotka kuvaavat opettajan ammatti-identiteetin luonnetta (Beijaard ym. 2004). Ensimmäinen teema tutkimuksissa on se, että opettajan ammatti-identiteetti nähdään jatkuvasti muuttuvana, dynaamisena ilmiönä. Toinen teema on, että siihen vaikuttavat subjektin sisäiset tekijät kuten esimerkiksi tunteet ja merkityksenanto mutta myös ulkoiset tekijät kuten koulun opetuskulttuuri. Kolmas teema kuvailee, kuinka opettajan ammatti-identiteetti jakautuu osaintenteetteihin. Jokaisella opettajalla on osaintenteettejä, jotka voivat olla harmoniassa tai ristiriidassa keskenään. Mitä keskeisemmässä asemassa jokin osaintenteetti opettajalla on, sitä haastavampaa sen muuttaminen tai siitä irtaantuminen on. Neljäs teema kuvaa, kuinka opettajan ammatti-identiteettiin kuuluu olennaisesti toimijuus. Opettajan tullessa tietoi-

seksi identiteetistään hänestä voi tulla toimija, joka ajaa ideoitaan ja tavoittelee päämääriään. (Beijaard ym. 2004, 122–123.)

3.3 Opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen

Ammatillinen identiteetti muuttuu henkilön iän ja elämäntilanteen mukaan. Muutoksista huolimatta ihminen kuitenkin kokee identiteetin samuutta, koska hänelle itselleen ja itsessä on olemassa jotakin samaa, persoonallista ja pysyvää. (Beijaard ym. 2004.) Opettajien käsitykset omasta ammatti-identiteetistä vaikuttavat heidän käsitykseen omasta pystyvyydestä sekä heidän ammatilliseen kehittymiseen (Beijaard, Verloop, Vermunt 2000, 750.)

Opettajan ammatti-identiteetti syntyy opettajana ja yksityishenkilönä toimimisen kokemusten vuorovaikutuksessa. Tämän vuoksi yksityiselämän tapahtumat ovat tiiviissä yhteydessä ammatti-identiteettiin. Sama ilmiö pätee myös yksityiselämään, jolloin ammatti-identiteetti vaikuttaa myös yksilön henkilökohtaiseen identiteettiin. (Day ym. 2006, 603.) Stenbergin (2011, 20) mukaan, opettajan ammatti-identiteetti alkaa muodostua vasta sen jälkeen, kun opettaja on opetellut tuntemaan itsensä, oman henkilökohtaisen identiteettinsä, omat arvonsa ja uskomuksensa. Oman opetuksen periaatteiden perustelu itselle ja muille edellyttää syvää itsetuntemusta.

Ammatti-identiteetin kehitykselle antaa suuntaa erilaiset ihanteet ja odotukset niin henkilökohtaiselta kuin yhteiskunnalliselta taholta (Beijaard ym. 2004, 113). Opettajan ammattiin liitetään Laineen (2004, 76 & 135) mukaan eräänlaisia hyvän opettajan ominaisuuksia ja taitoja, jotka liittyvät opettamiseen ja opetuksen järjestämiseen. Opettajan empaattisuus, kärsivällisyys ja innostuneisuus, oppilaiden erilaisuuden huomioiminen sekä opettajan pitäminen oppilaistaan ovat ominaisuuksia, jotka liitetään hyvän opettajan piirteisiin.

Day, Kingston, Stobart ja Sammons (2006, 601–616) määrittelevät opettajan ammatti-identiteetin muutoksen tapahtuvan vaiheittain. Opettajan ammatti-identiteetin muutos ei ole yhtäjaksoista sillä opettajan elämässä on vaiheita, jolloin ammatti-identiteetti on pysyvämpi tai jopa pysähtynyt. Elämäntapahtu-

mat, työtapahtumat, ja tilannetekijät vaikuttavat ajan kuluessa opettajan ammatti-identiteetin pysyvyyteen ja muuttuvuuteen. Eteläpellon (2010, 93–94) mukaan, ammatti-identiteetille ei kohdistu muospainetta, mikäli yksilö kokee ammatti-identiteettinsä vakaaksi, eivätkä yhteiskunnalliset muutokset aseta ammatti-identiteettiä kyseenalaiseksi. Merkittävänä muutoksena opettajien työn kannalta voidaan pitää opetussuunnitelmien uudistumista. Opetussuunnitelmien muuttuminen onkin Beijaardin, Meyerin ja Verloopin (2004, 122) haastavaa aikaa opettajien ammatti-identiteetille. Heidän mukaansa vaihtuvat vaatimukset voivat aiheuttaa sen, että opettajien ammatti-identiteetti on hukassa. Myös Lapinoja (2006, 91) toteaa alituisen muutosvaatimuksen ja joustavuuden peräänkuuluttamisen aiheuttavan sitä, että opettajat joutuvat kokemaan riittämättömyyden tunnetta ja taistelemaan identiteetin repimistä vastaan. Opettaja ei saisi olla koskaan työhönsä tyytyväinen, vaan hänen tulee jatkuvasti muuttua ja kehittyä. Ehjää ja pysyvää identiteettiä tarvitaan opettajan työssä reflektoinnissa, niin oman toiminnan kuin itsensä ja työn asettamisessa oikeisiin yhteyksiin. (Lapinoja 2006, 91.)

Työyhteisön jäsenenä toimiminen on merkityksellistä ammatti-identiteetin kehityksessä. Identiteetti kehittyy vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa silloin, kun yksilö sitoutuu siihen kuuluviin henkilöihin, sille ominaisiin toimintamenetelmiin, hankkii pätevyyden toimia yhteisössä ja omaksuu yhteisön näkökulmia. Yksilön kuuluessa useampiin yhteisöihin on todennäköistä, että toiset yhteisöt ovat merkityksellisempiä kuin toiset. (Wegner 1998, 152–153.) Coldronin ja Smithin (1999, 714–715) mukaan opettajien tulee tasapainoilla yhteiskunnan ja yhteisön vaatimuksien sekä oman toimijuutensa kanssa. Opettajien ammatillisen identiteetin rakentuminen onkin Beijaardin, Verloopin ja Meyerin (2004, 114–115) mukaan eräänlaista kamppailua ulkoa tulevien ja henkilökohtaisten arvostuksien, odotusten ja näkökulmien välillä. Jotta opettajien ammatillinen identiteetti pääsee rakentumaan erilaisten odotusten ja vaateiden keskellä, tulee hänen osallistua keskusteluun kollegoiden kanssa, ottaa selvää erilaisista toimintatavoista sekä jakaa ideoita ja näkökulmia. (Beijaard ym. 2004, 114–115.)

Coldron ja Smith (1999) nostavat esille opettajan oman aktiivisuuden ammatti-identiteetin kehittämisessä. Opettajien tulee olla avoimia uusille ideoille ja kokeiluille. Heidän tulee osallistua dialogiin ja jakaa ideoita kollegoiden kanssa sekä olla tietoisia erilaisista näkökulmista ja tavoista toimia, jonka myötä he tulevat tietoiseksi omasta ammatti-identiteetistään. (Coldron & Smith 1999, 721–722.) Luukkainen (2004, 297) käyttääkin opettajien välisestä yhteistyöstä nimitystä kollegiaalisuus, jolla tarkoitetaan opettajuuden kehittämiseen, toisilta oppimiseen ja asiantuntemuksen jakamiseen tähtävästä yhteistyöstä

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia merkityksiä tutkimushenkilöt antavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokselle heidän luokanopettajan ammatissa, sekä heidän opetustyössä. Tutkimuksen avulla halutaan selvittää miten uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 koetaan työelämässä. Tutkimuksella on kaksi pääkysymystä:

- 1) Millaisia merkityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksella on tutkimushenkilöiden ammatille ja opetustyölle?
- 2) Miten opettajat ymmärtävät oman ammatti-identiteettinsä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, minkä vuoksi aineistoa kuvataan numeroiden sijaan sanoin. Laadullisessa tutkimuksessa ei siis lähtökohtaisesti pyritä ehdottoman objektiivisuuden tavoitteluun (Eskola & Suoranta 2014, 16). Patton (2002, 213–215) on määritellyt laadullisen tutkimuksen jakautuvan viiteen luokkaan sen tarkoituksen mukaan. Laadulliset tutkimukset voidaan jakaa perustutkimukseen, soveltavaan tutkimukseen, summatiiviseen arviointitutkimukseen, formatiiviseen arviointitutkimukseen sekä toimintatutkimukseen. Perustutkimuksen tutkimuskohde keskittyy usein tutkimaan jotakin tiettyä tieteenalaan liittyvää ilmiötä tai ongelmaa. Perustutkimuksen avulla pyritään luomaan uusia teorioita tai testaamaan jo olemassa olevia teorioita. (Patton 2002, 213–215.)

Tässä tutkimuksessa tutkin luokanopettajien merkityksiä ja heidän omaa ymmärrystään. Tutkimuksessa tarkastellaan heidän merkityksenantoa opetus suunnitelman perusteiden muutosvaiheelle ja heidän ymmärrystään omasta ammatti-identiteetistään tässä muutosvaiheessa. Tutkimuksessa siis keskitytään tarkastelemaan opetussuunnitelman perusteiden muutosvaihetta luokanopettajien näkökulmasta, jonka vuoksi tutkimukseni on laadullinen perustutkimus.

Moilasen ja Räihän (2010, 46) mukaan, merkitykset ovat osittain tiedostettuja mutta osittain myös piileviä, mikä tekee niistä varteenotettavan tutkimuskohteen. Merkitykset eivät ole yksittäisiä osia, vaan ne liittyvät toisiinsa, jolloin yksittäiset merkitykset luovat merkitysrakenteita. Merkitysrakenteissa merkitykset nivELYvät toisiinsa, jonka myötä asiat saavat merkityksensä suhteestaan toisiinsa. Tämän vuoksi merkitysten tulkinnassa ei ole kyse yksittäisen merkityksenannon selvittämisestä, vaan merkitysten verkon hahmottamisesta. (Moilanen & Räihä 46–47.)

Moilanen ja Räihä (2010, 52) täsmentävät, että tulkintakysymykset nojautuvat aina jonkinlaiseen esiyymmärrykseen tai olettamuksiin. Tutkimuksen järkevän suuntaamisen kannalta on tärkeää, että tutkija pystyy näkemään omat lähtökohtansa. Pyrkimyksenä on saada tutkija tiedostamaan oma esiyymmärryksensä tutkittavasta asiasta. (Moilanen & Räihä 2010, 52.) Tutkimuksen lähtökohtana on oletamus opetustyön ja luokanopettajien ammatti-identiteetin mahdollisesta muutoksesta opetussuunnitelman perusteiden muutoksen myötä. Esiyymmärrykseni ja oletukseni ovat suunnanneet kiinnostustani tutkimusaiheen valinnassa, mutta eivät tutkimuksen muissa vaiheissa.

5.2 Tutkimuksen osallistujat ja aineistonkeruu

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien ryhmä valitaan harkinnanvaraisesti (Patton 2002, 45–46). Tutkittavien joukon tulee tietää tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä tulee olla kokemusta siitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tutkimuksessani olen kiinnostunut opetussuunnitelmien perusteiden muutosvaiheesta ja sen merkityksistä tutkimushenkilöille. Tämän vuoksi tutkimusjoukon on koostuttava sellaisista henkilöistä, joilla on myös kokemusta aiempien opetussuunnitelman perusteiden aikaisesta opetustyöstä. Tutkijana tein valinnan, jonka mukaan tutkimukseen osallistuvilla luokanopettajilla tuli olla vähintään neljä vuotta työkokemusta edeltävän perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 ajalta. Tutkimushenkilöiden tuli myös haastatteluhetkellä toimia aktiivisesti luokanopettajan tehtävissä, jolloin valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaiset opetussuunnitelmat olivat olleet voimassa reilun vuoden verran.

Tutkimuksessani haastattelin yhteensä kuutta luokanopettajaa marrasjoulukuussa 2017. Haastatelluista neljä toimi luokanopettajan virassa Keski-Suomen alueella ja loput kaksi Pohjois-Suomen alueella. Haastateltavista muuttamat opettajat olivat minulle entuudestaan tuttuja opintojen myötä, mutta yleisesti kuvaillen tutkijana yksikään haastatelluista ei ollut minulle erityisen läheinen. Alkuperäinen tarkoitus oli koota kaikki haastateltavat samalta Keski-

Suomen alueelta, mutta koska muutamat opettajat joutuivat perumaan osallistumisensa, niin jatkoin vielä aineistonkeruuta Pohjois-Suomessa toteuttamalla kaksi haastattelua. Haastatteluihin osallistui kolme miesopettajaa ja kolme naisopettajaa, ja heillä kaikilla oli useamman vuoden työkokemus luokanopettajana toimimisesta. Kokeneimmalla luokanopettajalla oli 29 vuoden työkokemus, ja opettajalla jolla oli vähiten työkokemusta, oli hänkin toiminut luokanopettajana yhdeksän vuotta.

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä hyödynsin puolistrukturoituja teemahaastatteluita. Haastattelu on erinomainen keino selvittää haastateltavan mielipiteitä, ajatuksia ja motiiveja eri asioista, koska haastattelijalla voi kysyä asioista suoraan (Eskola & Suoranta 2014, 86). Vapaamuotoinen haastattelutilanne antaa mahdollisuuden kysyä tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä ja perusteluita selvittääksemme vastausten motiiveja. Haastattelussa on suuri etu verrattuna esimerkiksi kyselylomakkeeseen siinä, että haastatteluissa voidaan säädellä aineistonkeruuta joustavasti tilanteen sopivalla tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 208–210.)

Hirsjärvi ja Hurme (2014, 47–48) toteavat teemahaastattelun sopivan aineistonkeruumenetelmäksi silloin kun haastateltavilla on jokin yhteinen kokemus. Tutkimukseeni haastatelluilla luokanopettajilla näitä yhteisiä kokemuksia olivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukainen käytännön opetustyö sekä oman ammatti-identiteetin hahmottaminen suhteessa uusiin perusteisiin (POPS 2014).

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ei ole täysin ongelmaton. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2016) mukaan haastattelu on vaativa aineistonkeruumenetelmä, sillä se vaatii tutkijalta taitoa ja kokemusta sekä kouluttautumista. Haastateltavat voivat kokea haastattelun monella tapaa itseään uhkaavaksi tai pelottavaksi tilanteeksi. Haastatteluista saatavien tulosten luotettavuutta voi näin ollen heikentää haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Muita haastatteluiden haasteita ovat haastatteluiden toteuttamisesta syntyvät kustannukset kuin myös se, että haastatteluaineiston

analyysiin, tulkintaan ja raportointiin ei ole valmiita malleja. (Hirsjärvi ym. 2016, 206.)

Positiiviset kokemukset kandidaatintutkielmaa varten toteutetuista haastatteluista rohkaisivat minua osaltaan valitsemaan myös tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Haastatteluiden toteuttaminen vaatii paljon aikaa, sillä ensin täytyy löytää tutkimukseen osallistuvat, sopia heidän kanssaan sopivat ajankohdat, toteuttaa itse haastattelut ja joiden jälkeen haastatteluaineisto tulee vielä litteroida (Hirsjärvi ym. 2016, 206). Haastatteluiden suunnitteleminen ja järjestäminen osoittautui pitkäksi ja aikaa vieväksi prosessiksi. Puolistrukturoidun teemahaastattelurungon (ks. liite 1) valmistelu ja tutkimushenkilöiden löytäminen onnistui ilman suurempia haasteita, mutta sen sijaan haastatteluiden ajankohtien järjestäminen osoittautui työlääksi. Teemahaastattelurunko on rakennettu siten, että siinä on keskitytty perusopetuksen perusteiden (POPS 2014) keskeisimpiin uudistuksiin. Tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti haastattelurungossa on myös mukana ammattidentiteettiin liittyviä kysymyksiä, joiden kysymyksenasettelussa on hyödynnetty aiempaa teorian tietoa.

Kaikki haastattelut toteutettiin luokanopettajien työpaikalla heidän vapaaajallaan töiden jälkeen. Kaikissa haastatteluissa käytettiin samaa haastattelurunkoa (ks. liite 1), jonka olin lähettänyt haastateltaville etukäteen sähköpostissa. Halusin antaa haastateltaville mahdollisuuden pohtia tutkimuskysymyksiä etukäteen, jotta vastaajilla ei kuluisi itse haastatteluissa aikaa pohdintaan. Tällä tuettiin sitä, että tietyt haastattelut, joille oli varattu rajallisesti aikaa, olivat kaikesta huolimatta laadukkaita ja tarkoituksenmukaisia. Ennen haastatteluiden alkua pyrin luomaan Ruusuvuoren ja Tiittulan (2009, 24) ajatuksien mukaisesti haastateltavien kanssa yhteistä maaperää. Kerroin haastateltaville oman roolini haastattelussa ja kerroin sen käyttötarkoituksen. Tämän lisäksi kerroin heille hieman itsestäni ja omasta koulutustaustastani. Itse haastattelutilanteissa pyrin toimimaan kuuntelijana, mutta haastatteluiden edetessä pyysin vastaajia tarpeen tullen tarkentamaan vastauksiaan jos koin, etten saanut haastateltavan ajatuksesta kiinni. Äänitin kaikki haastattelut puhelimeni ääninauhuri-

sovelluksella, ja haastatteluiden pituudet olivat lyhyimmillään 34 minuuttia ja pisimmillään 1h3min.

Eskolan ja Suorannan (2014, 62–63) mukaan kvalitatiivisen aineiston koon määrittämiseksi on muotoutunut muutamia käytännössä koeteltuja sääntöjä. Heidän mukaansa tutkimuksen kannalta oleellista on ajatus siitä, että aineistoa on riittävästi silloin kun uudet tapaukset eivät tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa, jolloin aineiston riittävyys voidaan ratkaista puhumalla sen kyläntymisestä eli saturaatiosta. Mikäli tutkija ei tiedä mitä hän aineistostaan hakee, niin minkäänlaisen saturaation saavuttaminen on täysin mahdotonta. (Eskola & Suoranta 2014, 62–63.) Puolistrukturoidun teemahaastatteluun oli koottu tutkimusongelmani kannalta keskeisimmät asiat, joiden avulla kykenin seuraamaan aineiston rakentumista haastatteluiden kertyessä. Neljännen haastattelukerran jälkeen haastattelut alkoivat tietyllä tapaa toistaa itseään. Koin kuitenkin tarvitsevani laajemman aineiston, joten toteutin vielä kaksi haastattelua.

Eskolan ja Suorannan (2014, 64) mukaan lopulta tutkijan on tutkimuskohdaisesti päätettävä, milloin aineistoa on tullut kerättyä riittävästi ja siten, että se kattaa tutkimusongelman. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on saada laveuden sijaan syvyyttä tutkimusaiheeseen, joka on mahdollista saavuttaa pienellä otoskoollla (Patton 2002, 46, 230). Kuudennen haastattelukerran jälkeen koin aineistoni riittäväksi ja tarkoituksenmukaiseksi.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin aloitin haastatteluiden puhtaaksi kirjoittamisella, eli litteroinnilla. Haastatteluaineistot pyrin litteroimaan pian haastatteluiden jälkeen, useimmiten jo samana päivänä. Hirsjärvi ja Hurme (2014, 135) toteavat, että teemahaastatteluiden avulla kerätty aineisto on yleensä runsas. He kertovat, että kertyneen materiaalin laadukkuus on suoraan verrannollinen haastatteluiden kulkuun: mitä syvempi dialogi haastattelijan haastateltavan välillä on, sitä rikkaampi on myös kertynyt materiaali ja muu muistiin tallentunut aines. Haas-

tatteluiden aineisto osoittautuikin hyvin runsaaksi ja kattavaksi. Kuudesta haastattelusta litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 62 sivua, fonttikoolla 12 ja riviväli 1.5. Litteroin haastattelut sanasta sanaan, mukaan lukien omat kommenttini ja kysymykseni.

Toteutettuani kaikki haastattelut ja litteroituani niiden aineiston, aloitin myös hyvin pian aineiston analysoinnin. Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 135) mukaan, aineiston analysoinnin aloittaminen kannattaa aloittaa pian keruuvaiheen jälkeen, koska silloin aineisto on tuore sekä tutkijaa inspiroiva. Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda selkeyttä, mikä mahdollistaa uuden tiedon tuottamisen tutkittavasta asiasta. Pyrkimyksenä on tiivistää aineisto kuitenkin siten, ettei sen sisältämää informaatiota kadoteta. (Eskola & Suoranta 2014, 138.)

Kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä perusanalyysimenetelmänä voidaan Sarajärven ja Tuomen (2009, 91) mukaan käyttää sisällönanalyysiä. Sen avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Sisällönanalyysi on yksittäinen metodi, mutta myös väljä teoreettinen kehys, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällön erittelystä se poikkeaa siinä, että sisällönanalyysissä pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti, kun taas sisällön erittelyssä kuvataan kvantitatiivisesti esimerkiksi tekstin sisältöä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106.)

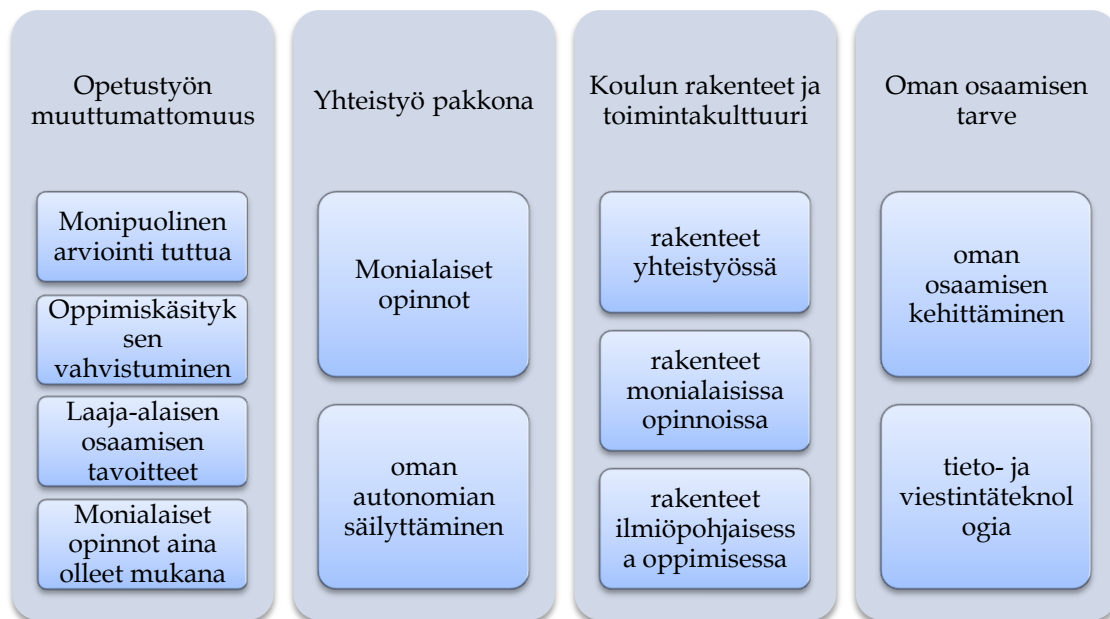
Sisällönanalyysi perustuu maailmasuhteeseen, jossa oleellista on näkymättömän ymmärtäminen. Tutkimuksessani luokanopettajat puhuvat maailman sisältä käsin ja samalla ovat maailmassa mukana. Ajatuksena on, ettei ole olemassa pistettä tai paikkaa, josta opettaja voisi nähdä enemmän kuin hän kokemuksensa avulla ymmärtää. Tutkimuksessa on oleellista huomata, että kyse on todellisuuden tajuamisesta inhimillisenä ajattelutapana, ei totuuden kysymyksestä sinänsä. (Vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 104.)

Olen hyödyntänyt tutkimusaineistoni analyysissä niin aineistolähtöistä kuin myös teoriaohjaavaa analyysiä. Aineistolähtöistä analyysiä on hyödynnetty tutkimuskysymykseen yksi vastatessa, jossa tarkastellaan luokanopettajien antamia merkityksiä opetussuunnitelman perusteille 2014 heidän opetustyös-

sään. Tutkimuksen toteutuksen teoriaohjaavuus näkyy kahdessa eri osiossa. Ensinnäkin tutkimuksen haastattelulomake on muotoiltu siten, että siihen on koottu keskeisimpiä muutoksia aiempaan opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2004) verrattuna. Toiseksi teoriaohjaavuus näkyy tutkimuskysymykseen kaksi vastatessa, jossa tarkastellaan luokanopettajien oman ammatti-identiteetin ymmärrystä opetussuunnitelman perusteiden muutoksessa.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 95–103) toteavat, että tutkimuksen tekijän on kyettävä tuottamaan analyysiin viisautta sekä hänen tulee löytää aineistostaan teemoja oman ymmärryksensä avulla. Aineistolähtöisessä temaattisessa analyysissä teoria muotoutuu aineiston ohjaamana ja tutkijan tehtävänä on valita ne teoreettiset kehykset ja tutkimusmenetelmät, jotka ovat tutkimuksen kannalta oleellisia (Braun & Clarke 2006, 80).

Tutkimukseni aineiston analyysissä hyödyntämäni menetelmää voi kutsua teemoitteluksi. Temaattinen analyysi mahdollistaa tutkimusaineiston läpileikkaavien teemojen ja merkitysten tunnistamisen, raportoinnin ja analysoinnin ilman ennakkokäsityksiä tai teoreettisia viitekehyksiä (Braun & Clarke 2006, 80, 86). Teemojen avulla on pyritty tavoittamaan luokanopettajien merkityksenantojen ydin (Moilanen & Rähkä 2010, 55). Analyysissä on painotettu sitä mitä valituista teemoista on sanottu, ei niinkään, kuinka monta kertaa on sanottu mitään tai miten asiat on ilmaistu.



Kuvio 2. Opetussuunnitelman perusteiden 2014 merkitykset opettajien työelämässä

Kuviossa 2 on esitelty aineistolähtöisen analyysin pohjalta luodut neljä päätemaa, jotka nousivat merkityksellisiksi opetussuunnitelman perusteiden muutoksessa. Jokaisen teeman sisällä on jäsennetty aihealueita, joiden yhteydessä teemat nousivat esille. Eskolan ja Suorannan (2014, 176) mukaan, laadullisen aineiston analysointi usein jätetään tematisoinnin nimissä tapahtuneeksi sitaattikokoelmaksi. Heidän mukaansa teemoittain järjestetyt sitaatit voivat olla mielenkiintoista luettavaa, mutta pitkälle menevää analyysiä ja johtopäätöksiä ne eivät automaattisesti osoita. Merkitysten tulkinta edellyttääkin näin ollen kykyä havaita vivahteita (Moilanen & Räihä 2010, 46).

Onnistunut laadullisen aineiston teemoittelu vaatiikin näin ollen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy niiden lomittumisena toisiinsa. (Eskola & Suoranta 2014, 176.) Tulosten yhteydessä olen avannut luokanopettajien puheita sekä olen pyrkinyt yhdistämään niitä ajankohtaisiin tutkimuksiin sekä muuhun teoreettiseen tietoon.

Aineistolähtöisen analyysin lisäksi tutkimuksessa on hyödynnetty teoriaohjaavaa analyysiä. Teoriaohjaavalla analyysillä tarkoitetaan analyysiprosessia, jossa hyödynnetään aiempaa jo olemassa olevaa teoretietoa analysointiprosessissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113–118). Teoriaohjaavuus näkyy erityisesti

siinä, kuinka identiteettiteoriat (Beijaard ym. 2000; 2004; Laine 2004; Day ym. 2006; Eteläpelto 2010) näyttäytyvät aineistossa.

5.4 Eettiset ratkaisut

Eskolan ja Suorannan (2014, 52) mukaan eettisesti asiallisen tutkimuksen toteuttaminen edellyttää tutkijalta hänen omaan tutkimukseensa liittyvien eettisten kysymysten problematiikan tunnistamista. Heidän mukaansa keskeinen jako eettisten kysymysten pohdinnassa tehdään tiedonhankintaan ja tiedon käytön välillä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 131) kertovat, kuinka tutkimuksen eettisyyden arvioinnissa oleellisena osana on aineistonkeruun ja aineistonkäsittelyn eettisyyden arviointi. Eettisesti kestävä tutkimus pyrkii suojaamaan tutkittavat tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkittavien suojaan liittyviä oleellisia asioita ovat tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, tietojen käsittelyn luottamuksellisuus, nimettömyyden suojaaminen sekä tutkimukseen osallistumiseen liittyvien mahdollisten riskien kertominen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan luokanopettajien merkityksenantoa opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) uudistuksista heidän luokanopettajan ammatille sekä heidän ammatti-identiteetille. Aineisto voi näin ollen sisältää yksilölle arkaluontoisia asioita, jonka vuoksi on tärkeää huomioida vaitiolo- ja salassapitovelvollisuudet. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 131) kuitenkin toteavat, että tutkimuksessa on käytävä ilmi kuinka tiedonantajat tutkimukseen on valittu ja kuinka yhteydenpito heidän kanssaan on toteutettu.

Kuulan (2011, 107) mukaan tutkimuseettisenä normina vapaaehtoisuus ei toteudu vielä siten, että tutkittavat ovat tehneet riittävän informaation perusteella vapaaehtoisen päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Vapaaehtoisuudesta on muotoutunut tutkimukseen osallistumisessa hyvin voimakas normi, joka käytännössä tarkoittaa sitä, että osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta keskeyttää koska tahansa tutkimukseen osallistuminen täytyy kertoa tutkittaville selkeästi. (Kuula 2011, 107.)

Tutkimuksen tiedonhankinta toteutettiin henkilökohtaisilla haastatteluilla. Kaikkia haastateltuja luokanopettajia lähestyin ensimmäiseksi sähköpostilla, jossa kerroin itsestäni, tutkimuksestani ja sen käyttötarkoituksesta sekä sen aineistonkeruutavasta. Viestissä informoin haasteltavia, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista eikä tutkimukseen osallistuminen velvoita heitä sitoutumaan pidemmän aikavälin tutkimukseen. Kerroin myös, että haastattelut nauhoitetaan ja nauhoitteet tuhotaan välittömästi litteroinnin jälkeen. Sähköpostitse toteutettua informointia voidaan pitää riittävänä, sillä kukaan opettaja ei vastauksessaan esittänyt jatkokysymyksiä tutkimukseen liittyen, vaan joko esittivät alustavan suostumuksensa tai kieltäytyivät osallistumasta tutkimukseen.

Kun opettaja suostui osallistumaan tutkimukseen, sovimme sopivan haastatteluajan ja lähetin tälle myös haastattelukysymykset (ks. liite 1) tarkasteltavaksi. Kuulan (2011, 117) mukaan haastatteluaineistoihin, riippumatta siitä onko kyseessä strukturoitu tai vapaamuotoinen haastattelu, ei pääsääntöisesti tarvitse laatia tutkittavien allekirjoitettavaksi tarkoitettua tutkimussuostumusta. Koska kaikki tutkimushenkilöt olivat täysi-ikäisiä, ja he suostuivat osallistumaan tutkimukseen omalla vapaa-ajallaan, koin suullisen suostumuksen tutkittavilta riittäväksi. Luokanopettajien suostumus tutkimukseen osallistumisesta omalla vapaa-ajalla puoltaa näkemystä siitä, että haastateltavat osallistuivat aidosti vapaaehtoisesti tutkimukseen.

Ennen haastatteluiden alkua kerroin haastateltaville vielä kerran, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja jos jokin kysymys on sellainen, että siihen ei haluta vasta niin se on mahdollista. Painotin myös, että tutkimukseen osallistuminen voidaan keskeyttää milloin tahansa. Samalla mainitsin vielä siitä, että tulen suojaamaan heidän anonymiteettinsä, minkä vuoksi haastateltavista käytetään lyhenteitä. Kuula (2011, 112) toteaa, että aineiston anonymisointi tarkoittaa suorien ja epäsuorien tunnisteiden poistamista aineistosta tai niiden muokkaamista. Tunnistamattomuuden takaaminen on usein tärkeää, sillä osa tutkittavista osallistuu tutkimukseen juuri siksi, että tutkija lupaa tunnistamattomuuden (Kuula 2011, 205). Jotta tutkimukseen osallistunei-

ta luokanopettajia ei voitaisi tunnistaa, käytän miesopettajista tuloksissa lyhennettä MO ja naisopettajista NO. Myöskään aineistosta käytettävissä lainauksissa ei ole näkyvillä tietoja, joiden perusteella haastateltavat voitaisiin tunnistaa. Myös tutkimusjoukon kuvailussa opettajien asuinpaikkakuntia ei ole määritelty tarkasti, vaan ne on kuvattu maakunnittain.

Eettiset kysymykset ovat olleet vahvasti läsnä tutkimuksessa läpi tutkimusprosessin. Eettisesti hyvä tutkimus vaatii tieteellisiä tietoja, taitoja ja hyviä toimintatapoja (Kuula 2011, 34–35). Tuomen ja Sarajärven (2009, 129) mukaan jo itse aiheenvalinta sisältää eettisiä kysymyksiä, jotka liittyvät siihen, kenen ehdoilla tutkimusaihe on valittu ja miksi se ylipäätään toteutetaan. Merkittävin syy tämän tutkimuksen toteuttamiselle on ollut omien tutkimustaitojeni harjoittaminen ja opinnäytetyön suorittaminen. Tutkimuksen aiheenvalintaa on viitoittanut niin oma henkilökohtainen kiinnostus tulevaa ammattia varten, kuin myös tutkimusaiheen ajankohtaisuus opetussuunnitelman perusteiden muutosvaiheen myötä. Tutkimuksessa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisia toimintatapoja tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133; Kuula 2011, 34–35). Tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti ja rehellisesti. Tutkimusaineistoa on käsitelty huolellisesti, ja niiden pohjalta luodut teemat ovat peräisin aineistosta. Läpi tutkimusprosessin olen pyrkinyt tarkkuuteen kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa, sekä tulosten arvioinnissa ja pohdinnassa.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Opetustyön muuttumattomuus

Tutkimuksen aineistolähtöisen analyysin ensimmäinen keskeinen teema oli opetustyön muuttumattomuus opetussuunnitelman perusteiden muutoksesta huolimatta. Tämä asia tuli esille eri asiayhteyksissä haastatteluiden aikana. Opetustyön muuttumattomuus tuli esille keskusteltaessa oppimiskäsityksestä, laaja-alaisen osaamisen tavoitteista, monialaisista oppimiskokonaisuuksista ja monipuolisesta arvioinnista. Opetustyön muuttumattomuus ei kuitenkaan johdunut siitä, että opettajat olisivat pitäytyneet vanhoissa toimintatavoissa, vaan pikemminkin siitä, että monet asiat joita uusissa opetussuunnitelman perusteissa 2014 pidetään uusina asioina, olivat opettajille jo varsin tuttuja.

6.1.1 Oppimiskäsitys vahvistui uudistuksen myötä

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 17) oppimiskäsitys korostaa oppilaan roolia aktiivisena toimijana, jonka oppimista edistävät sekä osaamista kehittävät myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta. Edellä mainittuja asioita ei mainittu vielä edeltävän opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004, 16) oppimiskäsitys luvussa. Tästä huolimatta tutkimuksen opettajat eivät nähneet siinä mitään uutta. He ennemminkin kokivat uusien perusteiden oppimiskäsitysluvun (POPS 2014, 17) vahvistavan heidän aiempaa käsitystään oppimisesta.

Ehkä mä oon saanut vaan siitä enemmän tukea siihen omalle työlle, koska mä oon aina ajatellut sillä lailla. Mä oon aina ollu sillai, että oppilaan osuus on se pääasia ja mun tehtävä on tehdä nää asiat sellasiksi, että ne tuntuu oppilaista mukavilta. (MO1.)

Kun sitä oppimiskäsityslukua katteli sieltä (POPS2014) niin se tavallaan kuvaa sitä, mikä ite opetuksesta tietää. (NO2.)

Eräs opettaja nosti opettajankoulutuksen merkityksellisyyden esille oppimiskäsityksen muodostumisen kannalta.

Mun oppimiskäsitys ei oo muuttunut, koska mun oppimiskäsitys on ollut ton mukanen jo. Mut on kuitenkin 2000-luvulla koulutettu, et mulla ei oo semmosta 70- 80-luvun behavioristista taustaa. (MO2.)

Eräät opettajat myös kuvailivat, kuinka he käytännössä ovat sitouttaneet oppilaat tekemään aktiivisesti töitä oman oppimisensa edistämiseksi. Heidän lähestymisensä oppilasjohtoiseen toimintaan poikkeaa toisistaan merkittävästi, mutta silti he pyrkivät samaan lopputulokseen.

Mä oon silleen luontaisen laiska opettaja. Ja sit ku mä teen luontaisella laiskuudella töitä niin se on aina johtanut mut tekemään sillä lailla, joka on hyvin oppilasmyönteinen ja oppilasjohtoinen. Ku mä omaa laiskuuttani en oo viitsinyt tehdä vaan mä oon laittanut oppilaat tekemään niin mä oon huomannut tehneeni tätä uutta opetussuunnitelmaa jo hyvin varhaisessa vaiheessa. (MO1.)

Minähän en enää juurikaan opeta niin ku miten asiat on oikeastaan. Mä enemmän kerron tarinoita ja luon pitkiä orientaatioita. Mä ajattelen, että tää on oppimisen perusedellytys, että lapsi sitoutetaan oppimaan ja huomaamaan että se kannattaa. (NO2.)

Edellä mainittujen opettajien puheissa käy ilmi, kuinka opettajien tavat tulkita opetussuunnitelman perusteita vaihtelevat. Kiviojan (2014, 39) mukaan opetussuunnitelman perusteiden tekstin sisäistäminen vaatii opettajalta useita lukukertoja. Mutta edes useat lukukerrat eivät takaa sitä, että opettajat ympäri Suomen toteuttaisivat opetussuunnitelmaa samalla tavalla. Opetussuunnitelman perusteiden teksti on aukollista, jonka vuoksi opettajien täytyy itsenäisesti osata tulkita sitä, ja poimia satojen sivujen joukosta oleellisimmat asiat (Kivioja 2014, 39).

Haastatteluissa opettajat ottivat myös kantaa oppilaiden itseohjautuvuuteen. Opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 17) oppimiskäsityksessä puhutaan oppilaiden itseohjautuvuudesta. Perusteissa mainitaan, että oppilas joka on tietoinen ja vastuullinen oppimisprosessistaan oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. Tiedusteltuani opettajien näkemyksiä tästä uudistuksesta useat opettajat ajattelivat, että se on hyvä tavoite mutta samaan aikaan todella vaativa.

Et toi oppimiskäsitys edellyttää aika vahvaa itseohjautuvuutta mikä ei kaikilla alakoulukasilla suju.(MO3.)

Me ollaan paljon puhuttu kollegoiden kanssa, että se itseohjautuvuus on älyttömän hyvä tavoite ja siihen suuntaan pitää viedä, mut se on todella haastavaa. Mut sillee pikkusina palasina sitä tehään. (MO2.)

Minä kannatan sitä itseohjautuvuutta syvästi, lämpimästi, mutta että siinä pitää olla kovin tarkkana sitten, että ei anneta oppilaalle niin paljon vastuuta ettei hän pysty, et se koko fokus katoaa et miksi sitä työtä tehdään. (NO1.)

6.1.2 Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet tuttuja kaikille

Opetussuunnitelman perusteissa 2014 (POPS2014, 20–24) esitellään seitsemän laaja-alaisen osaamisen tavoitetta, jotka korvaavat edeltävän vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004, 38–43) seitsemän aihekokonaisuutta. Opettajat kokivat laaja-alaisen osaamisen tavoitteet tutuiksi jo entuudestaan. Eikä niissä tieto- ja viestintäteknologista osaamista lukuun ottamatta koettu olevan mitään uutta.

Minä oon tehny jo aiemminkin näitä arjen taitoja. Me ollaan tehty paljon retkiä ja leirikoulumatkoja joissa tulee näitä arjen taitoja (...) Sit se työelämään tutustuminen niin me ollaan jo aikasemminki tehty sitä (...) et ei se silleen ole mitenkään uutta. (NO1.)

Ei niissä nyt silleen mitenkään paljoa uutta ole. Ehkä tuo tieto- ja viestintäteknologian tulo kaikkiin oppiaineisiin on semmosin merkittävin. (MO3.)

Työelämätaidot ovat yrittäjyyskasvatuksen kanssa yhtenä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita (POPS 2014, 20–27). Työelämätaitoja ei kuitenkaan mainittu vielä perusteiden 2004 aihekokonaisuuksissa (POPS 2004, 38). Opettajat eivät kuitenkaan kokeneet tätä uudistusta merkittäväksi. Eräs opettaja ajattelikin, että kaikki asiat mitä koulussa harjoitellaan liittyvät työelämätaitoihin.

Niin ku ihan rehellisesti myönnettynä työelämätaidot ei oo hirveesti vaikuttanut, se ei oo vaikuttanut mitenkään. Mä ajattelen, että kaikki mitä me harjoitellaan, taidot ja tiedot on semmosta mikä kehittää sen lapsen osaamista. (MO2.)

Eräs opettaja esitti, että kyseiset laaja-alaisen osaamisen tavoitteet olivat hänelle jo tuttuja edeltävän vuosituhanen puolelta.

Nyt ku mä luen tätä opetussuunnitelman perusteita 2014, niin siellä on laaja-alaisen osaamisen kuvaukset jotka on ihan yks yhteen siitä, mitä me tehtiin vuonna 1997 tällä alueella. Ne oli aivan yks yhteen nää kaks asiakirjaa. (NO2.)

Vaikka laaja-alaisen osaamisen tavoitteet koettiin tutuiksi asioiksi, ei niiden merkityksestä oltu samaa mieltä. Haastateltavien näkemykset laaja-alaisen osaamisen tavoitteista vaihtelivat ja heidän käsityksissään oli havaittavissa selkeitä eroja. Toiset opettajat kokivat laaja-alaisen osaamisen tavoitteet merkittä-

vässä asemassa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, kun taas toiset kokivat niiden olevan sivuroolissa.

Nyt mä voin niin ku oppiaineissa ja kaikessa noudattaa, et mä enemmän ajattelen niin ku lukuvuotta näiden laaja-alaisten kokonaisuuksien kautta kuin oppiaineiden kautta. Elikkä oppiaineet auttavat ymmärtämään sen laaja-alaisen sisällön merkitystä et ne on työvälineitä. (NO2.)

Ei ne niin ku omassa työssä ja koulun tasolla oo tullu niinku semmoseksi opetuksen suunnittelua ja toimintaa ohjaavaksi jutuksi. (...) niille on ehkä käyny vähän samalla tavalla ku niille aihekokonaisuuksille, jotka tavallaan jäi irralleen. (...) Hieno idea, mut vähän sillee sivuroolissa. (MO2.)

Laaja-alaisten tavoitteiden idea on hieno. Minä luin sen joskus kun tuli se työryhmän raportti perusopetus 2020 missä tavallaan valmisteltiin noita uuden perusopetuksen perusteita. Ja siellähän ne toi tätä 2000-luvun taidot ajattelua ja sitä mistä ne tuli, mut ne on jääny sillee pikkusen ilmaan. (MO3.)

Eräs opettaja pohti laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden merkitystä erityisesti poikien näkökulmasta.

Minä kyllä edelleenkin pahoin pelkään, että tässä nämä kaikki asiat tähtää siihen, että pojat pärjäis paremmin. Ku näillä akateemisilla taidoilla tytöt, tytöt vallottaa nyt lukiot ja ne vallottaa tällä hetkellä yliopistot ja kaikki akateemisesti menestyvät on tyttöjä, et poitsut on niinku alisuoriutujia (...) ja nyt näillä kaikilla asioilla niinku koitetaan saaha pojatki tähän mukaan. Pojat jotka niinku ei jaksu tehdä, niille pitää saaha muita merkityksellisiä asioita tärkeiksi sitten ja muita asioita, jotka ei oo niin akateemisia et pärjätään paremmin. (MO1.)

Edellä mainittu opettaja ilmaisee huolen poikien pärjäämisestä peruskoulussa. Huomio on ajankohtainen, sillä tuoreiden PISA-tuloksien mukaan ongelmatilanteiden ratkaisemisessa ero tyttöjen ja poikien taitotasossa oli maailman suurin. Opetusneuvos Tommi Karjalaisen (Aamulehti 2017) mukaan poikien suoriutuminen paljon tyttöjä heikommin johtuu siitä, että Pisa-tutkimuksen tehtävät ovat varsin lukupainotteisia. Karjalaisen mukaan suomalaiset tytöt menestyivät testissä koska he lukevat poikia selkeästi enemmän. Samassa aamulehden artikkelissa Helsingin yliopiston tutkimuskoordinaattori Mari-Pauliina Vainikainen kuitenkin toteaa, että pelkkä lukutaidon heikkous ei selitä sukupuolieroa kokonaisuudessaan, vaan hän ajattelee, että suomalainen koulu ei innosta poikia näyttämään parastaan. (Aamulehti 2017).

6.1.3 Monialaiset opinnot olleet aina mukana

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 31–32) esiteltiin ensimmäistä kertaa monialaiset oppimiskokonaisuudet, joita on oltava jokaisena lukuvuonna vähintään yksi ja joiden on liityttävä vuorollaan jokaiseen oppiaineeseen. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tehtävänä on edistää perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja erityisesti laaja-alaisen osaamisen kehittymistä (POPS 2014, 31). POPS 2014 mukaiset opetussuunnitelmat astuivat kouluissa voimaan elokuussa 2016, jonka myötä monialaisia oppimiskokonaisuuksia oli kouluissa toteutettu haastatteluhetkellä vajaan puolelentoista lukuvuoden verran. Haastateltavat kertoivat, että vaikka monialaiset opinnot tulivat vasta POPS 2014 myötä virallisesti velvoittamaan opettajien työtä, niin he eivät kokeneet monialaisia opintoja sinällään uutena asiana. Opettajat kertoivatkin, että he olivat toteuttaneet monialaista, oppiaineet ylittävää opiskelua omassa opetuksessaan jo varsin varhain sekä aktiivisesti.

Niin kun julkisuudessa on nyt paljon ollu puhetta näistä monialaisista opinnoista, niin mulla ne on ollu aina mukana. (MO2.)

Sillon 1990-luvulla meillä oli jo monenlaisia projekteja mitä me tehtiin yhdessä (...) Et kyllä mä oon tehny näitä aikasemminki, et ei nää sillee uusia ole. (MO1.)

Mun oppilaat nauroki ku ne sano kerran hiihtotunnilla, että ope meillä on monoja joka päivä päitsi erityisesti hiihtotunneilla. Se oli musta niin ku loistava oivallus. (NO2.)

Tiedusteltuani eräältä opettajalta, jolle monialaiset oppimiskokonaisuudet olivat tuttuja jo 1990-luvulta, että miksi hän arvelee monialaisten oppimiskokonaisuuksien ilmaantuneen vasta nyt opetussuunnitelman perusteisiin, niin hän nosti esille kouluviihtyvyyden. Toinen opettaja esitti, että monialaiset oppimiskokonaisuudet soveltuvat oletuksista huolimatta kaikille oppilaille.

Ehkä siinä on varmasti mietitty paljon näitä PISA-tuloksia ja kovasti ajateltu sitä kouluviihtyvyyttä. (MO1.)

Opettajan esittämä ajatus monialaisten opintojen merkityksestä kouluviihtyvyyden kannalta on mielenkiintoinen. Opettaja kokee, että monialaiset opinnot koetaan oppilaiden viihtyvyyden kannalta tärkeiksi. Monialaisissa opinnoissa pyritään laaja-alaisen osaamisen edistämiseen (POPS 2014, 31). Laaja-alaisen

oppimisen yhteydessä puhutaan paljon ilmiöpohjaisesta oppimisesta. Ilmiöpohjaisen oppimisen yksi tärkein tavoite on lisätä oppilaiden sisäistä motivaatiota (Lonka ym. 2015, 58). Sisäiseen motivaation syntyminen edellyttää kolmen emotionaalisen ulottuvuuden toteutumista, joita ovat autonomian, pystyvyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteet. Nämä kaikki tunteet toteutuvat ilmiöpohjaisessa oppimisessa, ja näin ollen niiden katsotaan lisäävän oppilaiden motivaatiota. Eräs opettaja nosti myös esille, että monialaiset oppimiskokonaisuudet näyttävät toimivan sellaisten oppilaiden kohdalla hyvin, jotka eivät perinteisessä luokkahuoneopetuksessa kykene toimimaan ongelmitta.

Helposti ajatellaan, että nää ne joilla on vaikeuksia niin niille tämmöset monopäivät (monialaiset oppimiskokonaisuudet) ois vaikeita, mut se ei aivan oo yks yhteen, että yleensä monet lapset niistä selviääki näissä monopäivissä hirveen paljon paremmin kuin ne, jotka on tottunut tiettyyn struktuuriin. (NO2.)

6.1.4 Monipuolinen arviointi tärkeää ja tuttua

Oppilaan arvioinnissa uuden valtakunnallisten perusteiden (POPS 2014, 48) mukaan on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä sekä huolehtia siitä, että oppilaan osaamisen esittämiselle ei ole esteitä. Arvioinnissa tulee korostaa erityisesti prosessien monipuolista arvioimista sekä itsearvioinnin merkitystä (POPS 2014, 48–49). Opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) arvioinnissa korostuu siis monipuolisuus. Tarkoituksena on arvioida oppimista prosessina, eikä niinkään lopputuloksena. Tutkimuksen opettajat olivat kaikki oppilaslähtöisen arvioinnin kannalla, jossa korostuu oppilaan oma aktiivinen rooli. Oppilas nähtiin arvioinnin kohteena kuin myös arvioinnin suunnittelijana. Arvioinnin monipuolisuus nähtiin positiivisena ja tuttuna asiana.

Tässä (POPS 2014) on tietenki monta sivua enemmän sitä mutta mun mielestä sinne ei niin ku ihan hirveästi mitään uutta arviointiin oikeasti ole tullu. (...) Mediassa ja koulutuksessakin rakastettu semmonen ”olkinukkeargumentti” et tähän asti on arvioitu vain kokeilla et pitää arvioida nyt monipuolisesti, mutta en ainakaan usko tuntevani kovin montaa alakoulun opettajaa joka on ajatellut arviointinsa pelkkinä kokeina jokaisessa oppiaineessa, ehkä joissaki oppiaineissa. (MO2.)

Eipä siihen nyt sinällään mitään hirveen paljon tullut uutta, että jos on oikeasti lukenut sekä POPS 2004 että POPS 2014 arvioinnin osalta niin vertaisarviointi on uutena. (MO3.)

Mä käytän paljon erilaisia arvioinninmuotoja, niitä joita opetuksenjärjestäjä tarjoaa elikkä wilma-työkalut, sähköiset kasvunkansiot, vertaisarvioinnit ja yksilöttestit. (NO3.)

Mä oon tehny jo silloin aikoinaan xxx-koululla 1990-luvulla arviointikeskusteluita, eikä niitä silloin vielä muualla tehty. (MO1.)

Jotkut opettaja nostivat esille tietotekniikan osana monipuolistunutta arviointia. Nämä opettajat kokivat, että tietotekniikan kehittyminen on hieno asia ja se mahdollistaa paljon, mutta arvioinnissa sen soveltaminen on viety liian pitkälle.

Se tapa miten sitä (arviointi) toteutetaan, niin se harmittaa minua aika paljon. Välillä tulee niin ku sellanen olo, että pitäs olla jotenki tietokoneen äärellä joka päivä arvioimassa oppilaita. (NO3.)

Tää uus arviointisysteemi et kyllä se on hyvä, mutta joku tolkku siinä pitää olla myös siinä määrässä, että paljon siihen ikään kuin uhrataan aikaa siihen arvioimiseen sinällään. (...) Mut sitte se, että mä näpelöin sitä tietokonetta ja siellä laitan niitä täppejä ja yhdessä aineessa saattaa olla miljoona niitä yksittäisiä kohti niin mä en oikein jaksu uskoa et ne vanhemmatkaan on siitä kiinnostuneita, saatikka ala-asteikäiset lapset. (MO1)

Arvioinnin monipuolistuminen on nostattanut paljon keskustelua opettajien ja oppilaiden vanhempien keskuudessa. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 tavoitteet ovat pääroolissa ja sisällöistä on määritelty vain pieni osa. Tämä muutos nousikin esille erään opettajan työssä merkittäväksi tekijäksi. Toinen opettaja taas pohti, arvioinnin muotojen ja sisältöjen yhteyttä ja niiden ristiriitaisuutta.

Se on varmaan semmonen, niin ku mikä on omaa työtä eniten muuttanu, et on niin ku tajuunnu, et okei ne on nää tavoitteet mitkä tietysti kuvaa enemmän taitoja ku sisältöjä ja et ne pitäs huomioida ja oppilaidenki pitäs tietää et mitä tavoitellaan. (MO2.)

Minun mielestä tässä on mennyt vähän puurot ja vellit sekaisin, koska me puhutaan arvioinnin muodoista ja arvioinnin sisällöistä eli muodon pitäisi aina tukea sisältöä, mutta se ei koskaan niin voi olla, koska se sisältö vaihtelee opettajan antamasta arvioinnista. Ja tyhimmilläänhän mä näen, että sulla on kaavake ja siihen ei mahdu mitään kirjoittaa. (...) Arvioinnin tulisi kohdistua siihen, että mikä tuottaa sitkeyttä jotta sä jaksat harjoitella koska sulla on puutosta tai sä jaksat harjoitella koska sulla on kompetenssia ja sä voit ylittää tuohon. Ja sitä ei mun mielestä tässä tämänhetkisessä arviointikeskustelussa ole, vaan puhutaan taitotasosta. (NO2.)

Opettaja joka pohti nykyarviointia hieman kriittisesti, ilmaisi kuinka kaiken arviointikehityksen ja arvioinnin monipuolistumisen keskellä hän edelleen turvautuu omaan osaamiseensa. Oma henkilökohtainen kokemus antaa luottamusta omalle arviointityölle.

Ja kun mulla on tätä kokemusta tästä opettamisesta niin paljon, niin mä tiedän että aikaisemminkin meillä on kasvatettu ihan hyviä oppilaita, elikkä nyt ei olla tekemässä mitään ääretöntä kehityshyppäystä eteenpäin. Jos jatkaa hyvää työtä mitä on aikaisemminkin tehnyt niin se hyvä työ kantaa edelleenkin eteenpäin, että tässä arvioinnissa mä otan sillai rauhallisesti. Luontaisesti laiska. (MO1.)

6.1.5 Muuttumattomuuden syynä ei ollut opettajien pyrkimys pidättäytyä vanhassa

Yleisesti haastatellut luokanopettajat eivät kokeneet vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mullistaneen heidän opetustyötään. Syynä ei ollut se, että opettajat olisivat pyrkineet pitäytymään vanhoissa opetusmenetelmissä. Merkittävin syy tälle tutkimuksessa oli se, että luokanopettajat eivät pitäneet opetussuunnitelman perusteissa 2014 olleita uudistuksia juurikaan uusina asioina. Ne koettiin tutuksi jo entuudestaan.

Uusien perusteiden oppimiskäsitysluvussa (POPS 2014, 17) korostetaan oppilaiden roolia aktiivisena toimijana, joka myötäilee kognitiiviseen psykologiaan pohjautuvaa konstruktivistista oppimiskäsitystä (Rauste-von Wright ym. 2003, 162). Haastateltavat kokivat, että nykyisen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitysluku kuvaa sitä minkä he opetuksesta jo tietävät. Oppilaiden rooli oli nähty jo aiemmin pääasiana, ja opettajan tehtäväksi kerrottiin asioiden esittely sekä niiden tekeminen mieluisaksi oppilaille opiskella. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opettaja voi Tynjälän (1999, 67) mukaan esitellä tietoa, mutta tärkeämpää on se, että opettaja kykenee järjestämään oppimislanteet oppilaiden oppimiselle otollisiksi.

Opetussuunnitelman perusteiden uudistuksessa selkeä muutos oli laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden ilmaantuminen perusteisiin (ks. POPS 2014, 38–42). Opettajat ajattelivat, että nämä tavoitteet olivat tuttuja jo entuudestaan, ja opettajat kertoivat tehneensä niitä jo aiemmin työssään. Syynä tähän voi nähdä sen, että laaja-alaiset osaamisen tavoitteet ovat hyvin samankaltaisia kuin edeltävän opetussuunnitelman perusteiden (ks. POPS 2004, 20–27) aihekokonaisuudet. Myös monipuolinen oppilaslähtöinen arviointi nähtiin tuttuna asiana aiemmilta vuosilta.

Vaikka opettajat eivät mieltäneet opetussuunnitelman perusteiden muutoksen sisältäneen opetustyön kannalta mullistavia muutoksia, niin täysin muuttumattomana heidän ajattelunsa ei ollut säilynyt. Kaikki opettajat ajattelivat saaneensa joitain uusia ajatuksia tai ideoita opetussuunnitelman muutoksen myötä. Tämä havainto puoltaa näkemystä siitä, että opettajat eivät olleet muu-

tosvastaisia, mikä olisi syynä opetustyön muuttumattomuuteen. Opettajat olivat myös halukkaita kehittämään omaa osaamistaan (ks. luku 6.4.).

6.2 Yhteistyö pakkona

Toinen merkittävä teema, joka haastatteluissa ilmeni, oli yhteistyön pakollisuus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS2014, 36) korostuu koulun henkilöstön tiivis yhteistyö. Perusteet vaativat opettajien yhteistyötä erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa, oppimisen arvioinnissa ja tuessa sekä oppilashuollossa. (POPS2014, 36.) Tutkimuksen opettajat suhtautuivat kaikki pääpiirteittäin myönteisesti yhteistyöhön. Opettajien keskuudessa oli kuitenkin eroavia käsityksiä siitä, että millainen merkitys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla (POPS 2014) oli yhteistyön kehityksessä ja mahdollisessa muutoksessa. Perusteiden (POPS 2014) yleistä henkeä yhteistyön lisäämisestä pidettiin oikeana kehityssuuntana.

Se yleinen ajattelu siinä, että tehdään yhteistyötä on myös positiivista, se on ihan oikein. (MO3.)

Eräs opettaja ajatteli, että yhteistyön hänen koulullaan on lisääntynyt merkittävästi uusien perusteiden (POPS 2014) myötä. Opettaja toi ilmi, että hän tarpeen tullen vetoaa opetussuunnitelman perusteisiin yhteistyön pakollisuudesta, mikäli muut kollegat eivät ole valmiita toimimaan yhteistyössä.

On (yhteistyö) muuttunut erittäin paljon. Uuden POPS:n myötä mä voin aina vedota, että POPS vaatii tätä ja mä voin sanoa tässä, että aavistuksen verran erityisopettajia olen suututtanut tällä tavalla. (NO2.)

Toinen opettaja taas ajatteli, että POPS 2014 merkitys koulun yhteistyön lisääntymisessä ei ole ollut merkittävä. Sen sijaan hän nostaa esille koulun rehtorin merkityksen yhteistyön lisäämisessä. Opettaja kertoo, kuinka koulun nykyinen rehtori on toiminnallaan lisännyt opettajien välistä yhteistyötä viimeisten vuosien aikana. Kyseinen opettaja myös toteaa, että sopivien työparien löytäminen on tärkeää onnistuneen yhteistyön toteutuksessa.

On meillä täällä koulussa yhteistyö lisääntynyt siitä jos miettii mitä se oli silloin ku tulin tänne kuusi ja puoli vuotta sitten. Et se on varmaan nykyne rehtori ja se et niin ku löytyy sattumalta tai järjestetysti semmosia työporeja jotka pystyy tekee sitä. (MO2.)

Yhteistyöstä keskustellessa opettajat nostivat esille monialaiset oppimiskokonaisuudet. Eräs opettaja nosti esille, kuinka hän itse mieltää yhteistyön lisääntyneen hänen koulussaan juuri monialaisten oppimiskokonaisuuksien myötä. Hän itse ei ole kokenut tarvetta yhteistyön lisäämiselle, mutta vaan näkee sen uusien perusteiden (POPS 2014) myötä pakkona.

No onhan se (yhteistyö) sikäli muuttunut, se ei oo muuttunut mun henkilökohtaisista motiiveista eikä taidoista, mut se on muuttunut sen takia et meillä on tullut näitä monialaisia opintoja, joissa sitä on pakko tehdä sitä yhteistyötä. (MO1.)

Yhteistyö herätti opettajien keskuudessa paljon keskustelua. Opettajien vastauksissa nousi esille opettajien velvollisuus yhteistyöhön sekä opettajien eroavaisuudet ja oman toiminnan esittäminen muille kollegoille. Opettajat kokivat, että yhteistyötä on kyettävä tekemään, vaikka siihen ei aina innokkaasti suhtauduttaisi.

Nyt tämä uusi opetussuunnitelma tavallaan pakottaa mut siihen, että vaikka mä oisin kuinka eri mieltä niin yhdessä täytyy tehdä ja suunnitella sitä opetusta, joka on hyvä asia kyllä. (MO3.)

Eräs hyvin kokenut opettaja toi haastattelussa esille tilanteen, jossa ilmenee hänen hieman kielteinen suhtautumisensa yhteistyön toteuttamisessa. Opettaja nostaa esille, että hän pitää vahvasti omasta kannastaan ja opetuksestaan kiinni, mikäli hän joutuu toimimaan yhteistyössä opettajan kanssa, jonka toiminta poikkeaa hänen omastaan. Opettajan puheissa on selkeästi havaittavissa, vaikka hän haluaa pitää kiinni omasta autonomiastaan, eli oman opetuksensa päättävällstä.

Mä oon ollu vähän laiska tähän yhteistyölle siis sillä lailla, että jos mä oon ollu sitä mieltä et mun opetusmenetelmät hieman poikkeaa kollegoitten menetelmistä niin sit mä oon vaan sanonut et okei sä teet noin niin ku teet ja mä teen näin niin ku mä teen. (MO1.)

Perinteisesti Suomessa opettajien on käsitetty olevan hyvin autonomisia työssään (Salminen & Annevirta 2014, 345). Opettajan autonomian vaikutusala liitetään opettajan oikeuteen valita opetusmenetelmät ja opetettavien asioiden käsittelyjärjestys (Lapinoja 2006, 28). Opetussuunnitelman perusteiden 2014

velvoitus koulun henkilöstön väliseen yhteistyöhön velvoittaa opettajat kuitenkin toimimaan yhdessä, minkä vuoksi opettajan täydellinen autonomia opetuksen järjestämiseen liittyvistä asioista ei voi olla mahdollista. Eräs opettaja arvelikin, että monet opettajat kokevat POPS 2014 kielteisesti juuri siitä syystä, että heidän tulee kyetä sovittamaan omaa toimintaansa muiden toimintaan, jolloin heidän oma toiminta tulee nähtävillä muille kollegoille.

(...) meidät vaaditaan, saadaan kohdata toinen kollega, jonka kanssa me suunnitellaan se opetus jolloin minun toimintapa tulee kyseenalaistetuksi, arvoitetuksi, ehkä se tulee läpinäkyväksi. Opettajat ei ehkä ole valmiita näkemään sitä, että miten he opettavat vaan haluaisivat opettaa niin ku ovat aina opettaneet. Tästä tulee ehkä mun mielestä se suurin ristiriita, että miksi ihmiset ikään kuin kokevat tän uuden POPS 2014 huonona. (NO2.)

Lähes kaikki opettajat kokivat siis yhteistyön lisääntyneen heidän kouluillaan, ja erityisesti sen koettiin lisääntyneen monialaisten oppimiskokonaisuuksien myötä. Opettajat kertoivat suhtautuvansa yhteistyöhön myönteisesti, mutta silti useimmat puhuivat yhteistyöstä velvoittavalla tavalla. Tämän perusteella opettajat selkeästi näkivät opetussuunnitelman perusteet ohjausjärjestelmän osana, joka usein opettajien keskuudessa koetaan vapautta rajoittavaksi tekijäksi (Vitikka 2009, 65–66).

6.3 Koulun rakenteet ja toimintakulttuuri

Kolmas opettajan käytännön opetustyön kannalta merkityksellinen teema opetussuunnitelman perusteissa 2014 oli koulun rakenteiden ja toimintakulttuurin merkitys. Opettajien puheissa rakenteet nousivat esille useissa eri asiayhteyksissä.

Muutamit opettajat pohtivat koulujen rakenteiden ja toimintakulttuurien merkitystä opettajien yhteistyön toteuttamisessa. Eräs opettaja kuvaili, kuinka yhteistyön toteuttaminen on mahdollista, mutta sen toteuttaminen on pitkälti kiinni opettajien omasta tahdosta. Opettaja kokee, että koulun rakenteet eivät tue parhaalla mahdollisella tavalla yhteistyön toteuttamista eivätkä myöskään velvoita siihen.

Yhteistyö on totta kai mahdollista, mut sillee et koulun rakenteet ei välttämättä tue tai velvoita siihen. Pakotettu yhteistyö ei ole kovin hedelmällistä, et sen tarpeen tulee nousta omasta kiinnostuksesta. (MO2.)

Toinen opettaja nosti koulun toimintakulttuurin esille yhteistyön toteutuksessa. Hän ajattelee, että koulun ilmapiiri on merkittävässä asemassa yhteistyön toteutumisessa.

Se on varmaan paljon riippunut siitä koulusta ja sen koulun hengestä et kuinka paljon siel niinku, opettajat on läntänny luokan oven kiinni ja sit sisällä tehny itekseen, vai onko ollu enemmän semmosta et porukalla tehään ja mietitään miten asiat suju. (MO1.)

Eräs opettaja nosti myös esille, kuinka pitkät perinteet voivat olla ongelma opetuksen uudelleenjärjestämisessä ja suunnittelussa. Hän nostaa esille opettajien muutosvastarinnan, mikä on haaste toiminnan kehittämiseksi.

Et ku meillä on iso laiva ja pitkät perinteet niin sen uudelleenajattelu ja uudelleenjärjestäminen on erikoista. (...) Pääsisäiset rakenteet pitää muuttaa ensin, sitten sulla on kompetenssia miettiä miten sä muutat tätä isoa laivaa. (NO2.)

Rakenteet nousivat esille myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhteydessä. Luokanopettajat kertoivat haastatteluissa, miten heidän kouluissaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia oli puolentoista lukuvuoden aikana toteutettu. Haastateltavien koulujen toimintatavoissa oli huomattavia eroja, mutta silti yhtenäistä kaikissa haastatteluissa oli se, että opettajat kokivat monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen helpottuneen toisena lukuvuotena kun toimintaa oli yhden vuoden verran koko koulun kanssa harjoiteltu. Monialaisten opintojen yhteydessä koulujen rakenteet nähtiin haasteena oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa. Isoissa kouluissa monialaisten opintojen toteuttaminen nähtiin haastavaksi, kun taas pienissä kouluissa rakenteet koettiin hieman joustavammiksi, minkä myötä monialaisten opintojen toteuttaminen koettiin helpommaksi.

Tää rakenteiden muutos on semmonen asia joka on ehkä nyt ilmiintynyt tän uuden POPS:n myötä, et se on todella tarpeen. Pienessä koulussa tää (monialaisuus) on mahdollista ja isoissa kouluissa se on haastavaa. (NO1.)

Tämä meidän koulu on niin iso, että täällä on aika haastavaa toteuttaa näitä monialaisia opintoja sillee samaan aikaan. Vaatii paljon suunnittelua. (MO3.)

Koulun rakenteet nostettiin esille myös ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamisessa. Opettaja joka koki laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden jääneen irralleen edeltävän opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004, 38–43) aihekokonaisuuksien tavoin ajatteli, että ongelma johtuu oppiainerakenteisuudesta. Opettaja ajatteli, että laaja-alaisen oppimisen tavoitteiden rakentaminen olisi helpompaa, mikäli tiukasta oppiainelähtöisestä tuntijakorakenteesta voitaisiin joustaa.

Ongelmana on se, että meidän tuntijako rakentuu edelleen oppiaineittain. Meiltä puuttuu semmoset projektitunnit. (..) Helpompaa ois laaja-alaisia tavoitteita lähteä rakentamaan jos ois semmosia projektitunteja suoraan käytössä. (MO3.)

Suomessa opetusta toteutetaan tiukasti oppiainelähtöisesti, mutta opetusmenetelmien valinta on ollut opettajan itsensä päätettävissä (Luukkainen 2004, 99). Tiukka tuntijaon rakenne johtuu suomalaisen koulun opetusta aina 1800-luvulta asti vaikuttaneesta Herbartilaisesta oppiainejakoisesta pedagogiikasta, jossa opetukseen kuuluu idea opetettavasta sisällöstä, joka saatetaan opetuksen avulla oppimisprosessin kohteeksi (Vitikka 2009, 72; Salminen & Annevirta 2014, 337). Opetussuunnitelman perusteiden 2014 (POPS 2014, 17) oppimiskäsitys perustuu yhteisölliseen ja oppilaslähtöiseen oppimiseen. Ilmiöpohjainen oppiminen nähdään työväliseinä tämänkaltaiseen oppimiseen (Lonka 2015, 50–51). Opettajan toive projektitunneista laaja-alaisen oppimisen edistämiseen on näin ollen erittäin hyvin perusteltu. Toinen opettaja nosti resurssien puutteen esille ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamisessa. Hänen mukaansa hallinnolliset resurssit eivät riitä opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaisen laaja-alaisen oppimisen toteuttamiseen. Samassa yhteydessä hän korostaa, kuinka kyseinen laaja-alaisen, ilmiöpohjaisen oppimisen tavoittelun tulee kiinnittyä koulun rakenteisiin. Sen tulee olla koulun jokapäiväistä toimintaa, eikä vain toimintaa, jota toteutetaan muutamana päivänä lukuvuodessa.

Tällä hetkellä on niinku suuri ristiriita siinä, että tän hetkisessä työssä ei kohtaa hallinnolliset resurssit ja POPS 2014:n ajatus tästä laaja-alaisesta, ilmiöpohjaisesta oppimisesta. (...) Ja se on toimintaa joka on sisällä rakenteissa, eli ei oo mitään tämmöstä kermakakkua vaan se on ruisleipää. (NO2.)

6.4 Oman osaamisen tarve

Neljäs teema opetussuunnitelman perusteiden 2014 merkityksissä oli oman osaamisen tarpeellisuus. Tämä teema tuli esille erityisesti oman toiminnan kehittämisen sekä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisessä. POPS 2014 velvoittaa huolehtimaan, että kaikilla oppilailla on mahdollisuudet tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kehittämiseen (POPS 2014, 23). Tieto- ja viestintäteknologia ei ole oma oppiaine kouluissa, joten sen soveltaminen eri oppiaineissa on täysin opettajien vastuulla. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen herätti laaja-alaisen osaamisen tavoitteista eniten keskustelua. Yleisesti kaikki opettajat kertoivat suhtautuvansa siihen myönteisesti. Sen yhteydessä nostettiin esille perusvalmiuksien kehittäminen sekä oman osaamisen riittävyys.

Mä nään siinä (tieto- ja viestintäteknologia) oppimiselle paljon mahdollisuuksia ja oon sen takia halunnu semmosia perusvalmiuksia kehittää. (MO2.)

Minä oon suhtautunut siihen erittäin positiivisesti ja teen kaiken minkä osaan. (MO1.)

Mä ajattelen aina, että padi on uus kynä. (NO2.)

Eräs opettaja nosti kuitenkin esille, että vaikka hän suhtautuu tieto- ja viestintäteknologiaan myönteisesti, niin silti hän kokee sen korostuneen merkityksen opetuksessa ristiriitaisesti. Hän kyseenalaistaa laitteiden merkityksellisyyden oppimisen kannalta.

Mulla on vähän semmonen ristiriitainen suhtautuminen siihen tietotekniikkaan. Onko se aina niin ku tarpeellista ja onko helpompaa oppilaalle, parempi lukea kirjasta kuin joltain tabletilta tai tietokoneelta. (NO3.)

Jotkut opettajat toivat esille, että he ovat joutuneet pohtimaan tieto- ja viestintäteknologian tarpeellisuutta omassa opetuksessaan, sekä omien taitojen riittävyyttä. Eräs opettaja toikin esille tieto- ja viestintäteknologiaan osaamiseen liittyvän ongelman, joka on herättänyt paljon myös julkista keskustelua. Opettaja ilmaisee halukkuutensa kehittää omaa osaamistaan, mutta se on osoittautunut haasteelliseksi.

Olen koittanut päästä koulutukseen mut tällä hetkellä esimerkiksi xxx kaupunki hyvin nihkeästi tarjoaa sellaista koulutusta joka alkais kello 8. aamulla ja päättyis kello 16. illalla. Sellaseen koulutukseen, joka alkaa kello 14 iltapäivällä ja jatkuu kello 16 jälkeen niin minä en lähde. Et kyllä mä niin ku sen verran kunnioitan itseäni työntekijänä, jos kaupunki haluaa kouluttaa minulle tällaisia asioita joita se pitää tärkeänä niin se kouluttaa minut silloin työaikana. Et silloin mun ei tarte opetusta tehdä sinä päivänä kun mä menen opiskelemaan. Se ei niin ku onnistu, et mä saman päivän aikana opetan ja opiskelen. Ei onnistu, mä en kykene siihen. (MO1.)

Toinen opettaja esitti, että oman työn kehittäminen on tärkeää työssäjaksamisen kannalta. Hänen mukaansa samojen vanhojen opetusmateriaalien käyttö ei ole suotavaa, vaan uusien asioiden kokeilu pitää hänen virkeänä.

Kyllä minä pyrin kehittämään tätä omaa työtä. En minä aina kaiva joka vuosi noita samoja materiaaleja tuolta kansioista. Pitää mielen virkeänä kun kokeilee uusia juttuja. (MO3.)

Opettajien puheissa nousi myös esille laitteiden rajallisuus, jolla oli luonnollisesti merkitystä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen opetuksessa. Eräs opettaja kertoo, kuinka on pyrkinyt hyödyntämään tieto- ja viestintäteknologiaa mahdollisimman paljon omassa opetuksessaan, mutta aina välillä laitteiden rajallisuus on rajoittanut opetusta. Opettaja kuitenkin kertoo, että on saamassa luokkaan oppilaille henkilökohtaiset laitteet, joka mahdollistaa uusia asioita.

Paljon ollaan sitä (tvt) käytetty ja opeteltu, mut tietysti on aina välissä tullu välineet vastaan, että ei ole ollu aina mahdollista. Tokihan nyt luokkani on saamassa henkilökohtaiset laitteet, joka mahdollistaa paljon enemmän. (MO2.)

Toinen opettaja nosti esille, kuinka resurssien ollessa kunnossa sähköiset oppimisympäristöt ja materiaalit ovat huomattava apu hänen opetustyössään. Opettaja korostaa, että laitteista ja sähköisistä oppimisympäristöistä on opettajille suuri apu, kunhan ne otetaan käyttöön oppilaiden kanssa mahdollisimman varhain.

Tietokoneet ja sähköiset oppimisympäristöt tuottaa tätä lisäaikaa opettajalle. Et se antaa mulle enemmän peliaikaa kuhan mä opetan ne perusteet, mutta ne pitää ottaa käyttöön heti. (NO2.)

6.5 Luokanopettajien ymmärrys omasta ammatti-identiteetistä opetussuunnitelmamuutoksessa

6.5.1 Opetussuunnitelman perusteiden merkitys luokanopettajille

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat suhtautuivat valtakunnallisiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin hyvin myönteisesti. Useat opettajat myös ilmaisivat sen merkityksellisyyden heidän oman opettajuuden kannalta. Eräs opettaja kuvailee opetussuunnitelman perusteita välineenä, jonka avulla hän jäsentää omaa ajatteluaan opettajuudesta.

POPS on niin ku liikenneympyrä tai uimarengas, mä ajattelen et jotenki se pitää tän asian hyvin koossa, et mä suhteutan ymmärryksen opettajuudesta sen POPS: n kautta suhteessa niihin arvoihin, joita yhteiskunnassa on vallassa. (NO2.)

Toinen opettaja taas nosti esille, kuinka hän hyödyntää opetussuunnitelman perusteita oppilaiden vanhempien kohtaamisessa.

Mulle se on semmonen hyvä noja, minkä avulla mä voin myös vanhemmille perustella erilaisia asioita. (NO1.)

Opettajien puheissa nousi esille erityisesti valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden merkityksellisyys. Monet opettajat ajattelivat, että valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet on merkittävämpi asiakirja heidän työsälään, kuin paikalliset opetussuunnitelmat. Nämä opettajat näkivät, että valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu kaikki oleellinen.

Nimenomaan valtakunnallinen OPS on tärkeä asiakirja. (NO3.)

Mä ehkä varmaan just luen enemmän valtakunnallisen, eli näitä valtakunnallisen OPS: n perusteita ku paikallisia. (...) valtakunnalliseen on saatu aika hyvin mukaan kaikki se oleellinen. Ja sitten mä ite pidän kummana et ees tehään paikallisia opetussuunnitelmia, se on vähän yhtä tyhjän kanssa. (MO2.)

Opetussuunnitelman perusteiden (POPS) kaksoismerkitys nousi myös haastatteluissa esille. Eräs opettaja kuvailee, kuinka hän hyödyntää perusteita opetuksen resurssien hankinnassa, jotta hän voi toimia tavoitteidensa mukaisesti.

Mä tarvitsen opetussuunnitelmaa tämmösenä pedagogisena asiakirjana, mutta sitten, koska mä tiedän, että POPS on sekä juridinen että hallinnollinen asiakirja niin jotta mä kykenen varmistamaan niitä resursseja joilla mä pystyn toimimaan näiden mun arvojen suuntaisesti niin mä joudun käymään niitä hallinnollisia keskusteluja esimiehen kanssa. Tällöin mä haen juridista pohjaa perusopetuksen perusteista. (NO2.)

Opettajat kertoivat myös ajatuksistaan opetussuunnitelman perusteiden (POPS) merkityksellisyydestä työuran aikana. Esille nostettiin, että erilaiset elämäntilanteet vaikuttavat selkeästi siihen, millainen merkitys opetussuunnitelman perusteilla milloinkin työuran aikana voi olla. Eräs opettaja ajatteli, että uransa loppupuolella oleville opettajille opetussuunnitelmat eivät ole merkittävässä asemassa.

Uransa loppupuolella olevat on selkeesti yks semmonen porukka joka on sillee, et no näitä on ennenkin tullut näitä opetussuunnitelmia et en minä edellistikään lukenut. (MO2.)

Toinen opettaja ajatteli, että ihmisten erilaiset elämäntilanteet näkyvät opettajien suhtautumisessa opetussuunnitelman perusteisiin. Opettaja katsoo, että nämä opettajat, jotka eivät ehdi paneutua opetussuunnitelmaan hyödyntävät paljon oppikirjoja opetuksessaan.

Sellainen ryhmä joka elämäntilanteesta, kiireisessä elämänvaiheessa lasten vuoksi tai muuten, jotka ei siihen oman opetuksensa tai koulun kehittämiseen ehdi ja kykene, et ne käy sitten asioita läpi niitten oppikirjojen kautta. Paljonhan hyvää siinäkin tapahtuu, mutta ei välttämättä ihan sitä mitä opetussuunnitelmassa on ajateltu. (NO1.)

Jotkut opettajat korostivat erityisesti nuorten opettajien myönteistä suhtautumista opetussuunnitelman perusteisiin.

Ne jotka tulee OKL: lta nyt on yleensä sitä mieltä, et totta kai POPS luetaan. (MO3.)

Muutamat opettajat nostivat esille, kuinka heidän käsityksensä mukaan opetussuunnitelman merkitys on kasvanut nykypäivän opetustyössä. Erityisesti kokeneet opettajat ajattelivat, että nykypäivänä opetussuunnitelmien merkitys on korostunut.

Opetussuunnitelma on se meidän raamattu mitä me uskotaan ja toteutetaan, mutta että nyt se jotenki tuntuu että sen opetussuunnitelman merkitys on kasvanut. (NO3.)

Opetussuunnitelmien merkityksen korostuneisuus nousi hyvin esille puhuttaessa opetusmateriaaleista. Eräät opettajat ajattelivat, että opetussuunnitelman tunteminen on erittäin tärkeää opetuksen laadun kuin myös oman toiminnan jäsentämisen kannalta.

Minä ajattelen, että opetuksen laatu on suoraan verrannollinen sen rakkauden määrään mitä opettaja tuntee opetussuunnitelmaa kohtaan (NO2.)

Mä oon aina sanonut kollegoille, et mä luen sen (POPS) mielellään, koska sen jälkeen oppikirjoista voi jättää paljon käymättä läpi. (MO2.)

Eräs opettaja nosti resurssien puutteen syyksi opetussuunnitelman korostuneisuuteen. Hänen mukaansa opetussuunnitelmia tulee lukea nykypäivänä entistä enemmän siitä syystä, että opetussuunnitelman mukaisia oppikirjoja on nykypäivänä haasteellista saada.

Kyllähän se tosiasia on kuitenkin se, että sillon ku meille tulee opetussuunnitelma niin meillä on aikaisemmin aina ollu oppikirjat sitä varten. Ja meillä on ollu aika tarkka systeemi siinä, et ne oppikirjat on opetussuunnitelman mukaisia oppikirjoja. Niin silloin on tutkittu sitä oppikirjaa eikä niin sitä opetussuunnitelmaa. Nyt on ehkä enemmän menny, nyt täytyy kattoa enemmän opetussuunnitelmaa ku välttämättä niitä oppikirjoja ei ole eikä niitä saa. (MO1.)

Yllä olevan opettajan puheissa on viittauksia kouluhallituksen (nykyinen Opetushallitus) aikoinaan toteuttamaan oppikirjojen hyväksymismenettelyyn. Oppikirjojen tarkastamisella varmistettiin Suomen kansalaisille asuinpaikasta riippumatta tasa-arvoisuuteen perustuva peruskoulujärjestelmä. (Huusko 2002, 70.) Peruskoulussa, lukiossa tai muissa koulumuodoissa ei ole nykyisin oppimateriaalin ennakkotarkastusta, sillä opetushallitus lopetti oppikirjojen tarkastamisen vuonna 1992. Opetuksen järjestäjät ovat näin ollen vapaita päättämään itse mitä materiaaleja he käyttävät. (Rinne 1993, 12.) Opettaja joka ilmaisi, ettei oppikirjoja ole aina välttämättä saatavilla kertoi, kuinka opettajat joutuvat ikävään tilanteeseen opetusmateriaalien puuttuessa.

Viimekädessä sä joudut siihen tilanteeseen, et sä joudut oleen laitton. Sä meet Youtubeen tai muualle sinne josta laittomasti kopioit opetusmateriaalia itsellesi. Ei siellä aina tuu kättöä onkose Youtube-video laitton vai ei. Sit sä kopioit niin ku opettajat tekee surutta. (...) Tiedän että sitä tapahtuu ja teen itekki. Yhtään ei kiinnosta onko se laittona vai ei. (MO1.)

Toinen opettaja taas ajatteli, että ei ole välttämätöntä saada kaikissa oppiaineissa uusia oppikirjoja opetussuunnitelmien uudistuessa. Hän perustelee näkemystään sillä, että uuden tiedon saaminen juuri heti ei ole välttämätöntä. Hän kuitenkin nostaa myös esille myös resurssien puutteen, mutta puhuessaan sähköisistä opetusmateriaaleista.

En mä ees niin ku näe tarpeellisena et uuden opetussuunnitelman takia hankittas uudet oppikirjat kaikkiin, koska tota ei me eletä täällä missään tieteellisen tutkimuksen aallonharjalla, jossa tuoreimma tiedot pitää saada just heti. Et jos myyrän nimi on nyt kontiainen nii ei sen nyt niin väliä millä nimellä sitä kutsutaan. Se mitä varmasti ei tule on sähköiset kirjat, koska niihin ei ole varaa. (MO2.)

6.5.2 Luokanopettajat kuvailivat toimintaansa ohjaavia arvoja ja periaatteita

Tutkimuksen kaikki luokanopettajat kuvailivat omaa toimintaansa luokanopettajana. He kuvailivat heidän opetusta ohjaavia arvoja sekä tavoitteita, sekä omaa roolia kasvatusalan asiantuntijana. Jotkut opettajat nostivat esille erityisesti oppiainerajattoman opetuksen ja tutkivan oppimisen. Nämä opettajat pyrkivät toteuttamaan hyvin paljon ilmiöpohjaista oppimista luokissaan.

Näin opettajana ainakin pyrin siihen, että oppilaiden kanssa pystyttäisiin käymään oppiainerajattomasti juttuja läpi. Ei toki aina mutta mahdollisimman paljon. (MO2.)

Mä olen erittäin voimakkaasti sitoutunut tähän työhön siksi, että mä olen täysin koukussa oppimiseen. Tutkiva ja kokeileva oppiminen on koko ajan läsnä. (NO2.)

Ilmiöpohjainen oppiminen on noussut työvälineeksi opetussuunnitelman perusteiden 2014 oppimiskäsityksen mukaisen yhteisöllisen ja oppilaslähtöisen oppimisen toteuttamiseen. Ilmiöpohjaisen opetuksen tavoitteena on opetella samanaikaisesti opetussuunnitelman mukaisia sisältöjä ja ryhmätyöskentely- ja vuorovaikutustaitoja sekä muita nykypäivän yhteiskunnallisia taitoja. (Lonka ym. 2015, 50–51). Ilmiöpohjaisen oppimisen tavoittelee oppilaiden itseohjautuvuuden kehittämistä, jolloin oppilaat kykenevät ottamaan vastuun omasta oppimisestaan. Tähän pyritään muun muassa siten, että heille annetaan sellaisia tehtäviä kuten oman työn suunnittelu ja arviointi, joiden on ennen katsottu kuuluvan vain opettajalle. (Lonka ym. 2015, 60–61.)

Opettajat nostivat esille tasa-arvoisuuden. Eräs opettaja kuvailikin tasa-arvon toteuttamista puhumalla oppilaiden yhdenvertaisuudella. Yhdenvertaisuudella hän tarkoittaa sitä, että opettajana hän pyrkii omalla toiminnallaan edistämään jokaisen oppilaan oppimista.

Arvojen kannalta niin ku yhdenvertaisuus on se mitä haluan, et tavallaan huomiotas niitä yksilöllisiä eroja. Yhdenvertaisuudella en tarkoita yhdenmukaisuutta vaan sitä, että josta pystys auttaa siinä et mitä se osaa ja et voi päästä siitä eteenpäin. (NO3.)

Yksi opettaja nosti esille perinteiset arvot kuten hyvyyden, totuuden ja kauneuden oman opettajuuden kulmakiviksi. Opettaja kertoo, kuinka perustaa oman opetuksensa näiden arvojen pohjalta.

Mä oon tämmönen humanismin kannattaja, hyvyys toteus ja kauneus sopii mulle erittäin hyvin. Mulla on tämmönen tieteellinen maailmankuva et siihen mä perustan tän mun opetuksen. (MO1.)

6.5.3 Opettajien suhtautuminen opetussuunnitelmanmuutokseen

Haastateltavat kertoivat suhtautuvansa yleisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistumiseen myönteisesti. Opetussuunnitelman uudistuminen koettiin opettajien keskuudessa lähes poikkeuksetta tärkeäksi asiaksi. Suurin osa opettajista ajatteli, että opetussuunnitelman perusteiden uudistuminen on onnistunut varsin hyvin.

Se on kiva, että tulee kaikkia uusia asioita, se pitää mielen virkeänä. Tietysti se on kaikista kivointa jos pääsee itse suunnittelemaan niitä uusia asioita, et se että ei ole yhtä-äkkiä niiden muutosten kohteena. (MO3.)

Minun mielestä tämä (POPS 2014) on nyt mielekäs ja onnistunut opetussuunnitelma. (MO3.)

Kyllä tämä POPS muutos tuntui nyt erittäin hyvältä ja tervetulleelta. Tärkeä asia. (NO1.)

Monet opettajat kokivat uusien perusteiden (POPS 2014) vahvistavan jo heidän aiempaa tietämystään opettajan tehtävästä. Eräs opettaja nosti esille, kuinka hän kokee opetussuunnitelmanmuutoksen erityisen mieluisaksi siitä syystä, että opetussuunnitelman perusteet 2014 sisältää paljon sellaisia asioita, joita hän ajattelee opetuksessaan toteuttaneen jo aiemmin.

Ilahduttavaa on huomata et siellä on paljon semmosia asioita esillä, joita on itse toteuttanut työssä, et ne on korostetusti esillä siellä. (MO2.)

Toinen opettaja taas kertoi, kuinka hänen kohdallaan opetussuunnitelman uudistus on ollut todella merkittävässä asemassa. Opettaja kertoo, kuinka hän kokee saaneensa opetussuunnitelmanmuutoksen myötä oikeutuksen omalle toiminnalleen.

Kun mä luin sen (POPS 2014) mä sain niinku oikeutuksen sille mitä mä olin jo kouluissa kymmenen vuotta tehny. (...) Ja mää kyllä taputin täällä käsiä yhteen ja että tää on nyt just sitä mitä mää haluan. Tää POPS 2014 on minua henkisesti helpottanut, että työn määrä ei ole yhtään vähentynyt – päinvastoin. Mä teen nyt aika paljon enemmänkin. (NO2.)

Siitä huolimatta, että POPS-uudistus koettiin useimpien opettajien keskuudessa onnistuneena ja mielekkäänä muutoksena, niin eräs opettaja toi kuitenkin ilmi,

kuinka muutos edeltävästä POPS 2004 uuteen POPS 2014 on ollut myös hankalaa osalle opettajista. Kokeneena opettajana hän myös itse kertoo kohdanneensa sellaisia ongelmia, joita aiemmin ei ole ollut.

No kyllä se muutos on tuntunut jotenkin hankalalta suoraan sanoen, ja nyt en oo ihan varma johtuuko se hankaluus siitä, että mulla on kokemusta aika paljon. (...) Mä en omasta mielestä oo mikään uudistusvastainen, mutta tota niin on se tuntunu hankalalta. Nyt on ollut sellaisia vaikeuksia, mitä aikaisemmin missään opetussuunnitelmassa ei oo ollu. (MO1.)

Nyt pari vuotta on ollu sillä lailla, että heikompaa on varsinkin saattanut hirvittää opettajana, että tulee niin paljon uusia asioita. Ja mä oon ollut itsekin hieman ahdistunut, kunnes mä olen itseäni muistuttanut siitä, että ei tämä nyt taas ole sen kummempaa, että otetaan ihan rauhallisesti. (MO1.)

Toinen myös hyvin kokenut opettaja kertoi tilanteesta, mistä käy ilmi selkeästi, kuinka hänen tilanteensa edellä mainittuun opettajaan on ollut aivan toisenlainen. Hänelle POPS 2014 on sopinut erinomaisesti.

Rehtori kierteli luokissa tuossa vuoden 2016 lopulla ja sano että ihmiset on tosi väsyneitä ja hermostuneita ja peloissaan ku tää POPS 2014 ei oo tuntunu hyvältä, mut sitten hän sano et no tähän ei sinuun vaikuta ku sinä oot aina tehny tämmöstä, ja mää sanoin että juurikin näin. (NO2.)

Tiedusteltuani haastatteluiden lopussa opettajilta onko heidän käsityksenä luokanopettajan ammatista muuttunut opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen myötä, niin kaikki opettajat olivat varsin yksimielisiä siitä, että heidän käsityksensä itse ammatista ja sen tehtävästä eivät olleet muuttuneet POPS uudistuksen myötä. Opettajat kuitenkin ilmaisivat, että täysin muuttumattomana heidän ajattelunsa ei ollut pysynyt POPS 2014:n myötä. Eräs kokenut opettaja uskoi, että nyt viimeaikaisten tapahtumien kaltaista isoa muutosta ei olisi tulossa lähiaikoina. Muutoksen keskeisimmäksi syyksi hän nostaa teknologian kehittymisen, jonka myötä kaikki asiat tapahtuvat huomattavasti nopeammin. Esi-merkkinä hän käyttää koulun ja kodin välillä tapahtuvaa viestintää, joka on muuttunut paljon nopeammaksi lähivuosien aikana.

Kyllä sitä on pientä muutosta joutunut oman pään sisällä käymään. En usko, että tulee yhtä isoa muutosta opetukseen mitä on nyt viimeaikoina tapahtunu. Kyllä se varmaan tuo tieto- ja viestintäteknologia on vaikuttanu siihen, että koska tää tieto sujahtaa niin nopeesti, enää ei oo reissuviikkoja, jonka kulkemisessa koulun ja kodin välillä kulu aikaa. Kaikki menee ja tapahtuu niin nopeesti. Ei oo enää niin paljon aikaa. (MO1.)

Toinen opettaja nosti myös esille työn hektisyyden ja ajanpuutteen. Hän kuitenkin pohtii, että tilanne saattaa muuttua ajan kuluessa.

Onhan tämä työ ollut aina kiireistä, mutta nyt on vielä pikkusen enemmän koko ajan kiire. Ehkä se on vielä tätä alkuvaihetta. (NO1.)

Eräs opettaja ajatteli, että POPS 2014 on tuonut hänelle lisää apuja tavoitteiden selkiintymisestä. Hän kertoo, kuinka tavoitteiden selkeytyminen mahdollistaa oman opetuksen rakentamisen tarkemmin selkeiden tavoittein kautta.

Se mitä uus POPS 2014 on muuttanut on tää tämmönen selkeempi tietämys tavoitteista ja opetuksen rakentaminen niiden kautta. Se on varmaan semmonen selkein konkreettinen muutos omassa päässä. (MO2.)

Haastatteluiden kokenein opettaja kertoi kokevansa, että yhteiskunnan odotukset hänen ammattia ja työtä kohtaan ovat muuttuneet. Opettaja nostaa esille, kuinka opettajiin ja heidän opetustyöhön kohdistuu nykypäivänä entistä enemmän odotuksia yhteiskunnan toimesta. Opettaja ajattelee, että samoja asioita joita koulussa on toteutettu aiemminkin, tulee nyt toteuttaa entistä enemmän.

Ei se käsitys itse ammatista sinällään ole muuttunut, mutta tietysti mä ymmärrän sen et yhteiskunnan paineet mun opettajuutta kohtaan on muuttunut, et mun tehtävä yhä enenevässä määrin on tehdä niistä oppilaista sellaisia yhteiskunnassa kykeneviä ihmisiä, jotka tietää aika monesta asiasta aika paljon ja sen lisäksi osaa myöskin kertoa sen oman tietonsa muille, jaksavat kuunnella mitä muut puhuvat ja opettavat lisää, ovat ystävällisiä, sosiaalisia ja niin edelleen. Tätä kaikkea on tehty ennenkin mutta nyt se tuntuu et sitä pitää tehdä vielä enemmänkin. (MO1.)

6.5.4 Tulosten tarkastelu identiteettiteorioiden pohjalta

Opettajan ammatti-identiteetin määrittelystä ei ole saavutettu yhdenmukaista mielipidettä. Tämän vuoksi useissa tutkimuksissa opettajan ammatti-identiteetin määrittely jätetään varsin epäselväksi tai sen määrittelystä on luovuttu kokonaan. (Beijaard ym. 2004, 108–125.) Identiteetti ymmärretään tässä tutkimuksessa jatkuvasti muutoksessa olevana käsitteenä, johon vaikuttavat yksilön itsensä lisäksi hänen ympäristönsä (Beijaard ym. 2004; Laine 2004). Ete-läpelto ja Vähäsantanen (2010, 26) määrittelevät ammatti-identiteetin kertovan, miten yksilö ymmärtää suhteensa työhön ja millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Opettajien ammatti-identiteettiä koskevissa tutkimuksissa,

opettajan ammatti-identiteetin luonteeseen liitetään subjektin sisäiset tekijät kuten merkityksenanto ja ulkoiset tekijät kuten koulun opetuskulttuuri. Opettajan ammatti-identiteetin luonteeseen kuuluu myös toimijuus. Omasta identiteetistään tietoinen opettaja kykenee tavoittelemaan omia päämääriään sekä ideoitaan. (Beijaard ym. 2004, 122–123.) Seuraavaksi tarkastelen, miltä tutkimuksen tulokset näyttävät identiteettiteorioiden näkökulmasta.

Tutkimuksessa opettajat antoivat erilaisia merkityksiä opetussuunnitelman perusteiden muutokselle heidän opetustyössään. Näitä merkityksiä voi pitää subjektin sisäisinä tekijöinä, jotka kuuluvat opettajan ammatti-identiteettiin. Opettajat myös kuvailivat omaa toimintaansa ohjaavia arvoja, periaatteita ja tavoitteita, joiden mukaan he pyrkivät toteuttamaan opetustaan. Opettajien tietoisuus omista opetusta ohjaavista arvoista ja periaatteista, antaa kuvan siitä, että tutkimukseen osallistuneet opettajat omaavat varsin vahvan ammatti-identiteetin.

Beijaardin, Meyerin ja Verloopin (2004, 122) mukaan, opetussuunnitelman muutos on haastavaa aikaa opettajien ammatti-identiteetille. Heidän mukaansa vaihtuvat vaatimukset voivat aiheuttaa sen, että opettajien ammatti-identiteetti on hukassa. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla kyseistä ilmiötä ei ollut havaittavissa. Opettajat antoivat opetussuunnitelman muutokselle erilaisia merkityksiä, joissa ilmeni, että luokanopettajat eivät kokeneet tarvetta muuttaa omaa opetustaan (ks. luku 6.1). Opettajien käsityksen mukaan, heidän oma toimintansa oli opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaista jo ennen opetussuunnitelmamuutosta. Opetussuunnitelman perusteiden uudistuminen sen sijaan koettiin useiden opettajien kohdalla vahvistavan heidän aiempaa osaamistaan. Eräs opettaja jopa koki uusien opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) antavan hänelle oikeutuksen sille toiminnalle, jota hän oli jo vuosia tehnyt.

Opettajien ammatillisen identiteetin rakentuminen nähdään eräänlaisena kamppailuna, jossa ulkoa tulevat odotukset ja arvostukset kohtaavat henkilökohtaiset arvot ja opettajan oman käsityksen hyvästä ja toivotusta opettajuudesta (Beijaard ym. 2004, 114–115; Day ym. 2006, 610). Laine (2004, 76 & 135) nimeää opettajan empaattisuuden, kärsivällisyyden ja innostuneisuuden, oppilaiden

erilaisuuden huomioimisen sekä opettajan pitämisen oppilaistaan piirteiksi, jotka liitetään hyvän opettajan ominaisuuksiin ja taitoihin opettamisessa ja opetuksen järjestämisessä. Opetussuunnitelman perusteiden 2014 (POPS 2014, 17) oppimiskäsitys korostaa oppilaan roolia aktiivisena toimijana, jonka oppimista edistävät sekä osaamista kehittävät myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta. Opetussuunnitelman perusteissa 2014 ilmiökeskeisen oppimisen korostuneisuus on hyvin selkeästi havaittavissa.

Edellä mainitut asiat kuvaavat yhteiskunnan odotuksia ja arvostuksia, joita opettajat kohtaavat työssään. Tutkimuksen opettajat kuvailivat oman opettajuutensa arvoja, periaatteita, tavoitteita ja oppimiskäsitystään hyvin selkeästi. Opettajien arvot ja tavoitteet olivat samankaltaisia kuin Laineen (2004, 76 & 135) nostamat niin sanotut hyvän opettajan piirteet. Myös heidän oppimiskäsityksensä korosti oppilaan aktiivista roolia ja mukaili muutenkin opetussuunnitelman perusteiden 2014 (POPS 2014, 17) oppimiskäsityslukua. Nämä seikat johtivat siihen, että opettajien käsitys luokanopettajana toimimisesta ei ollut muuttunut. Eteläpelto (2007, 93–94) toteaaakin, että ammatti-identiteetille ei kohdistu muutospainetta, mikäli yksilö kokee ammatti-identiteettinsä vakaaksi, eivätkä yhteiskunnalliset muutokset aseta ammatti-identiteettiä kyseenalaiseksi. Eräs kokenut opettaja kyllä arveli yhteiskunnan odotusten muuttuneen vaativimmiksi hänen opettajuuttaan kohtaan, mutta hänkään ei kokenut sen vaikuttaneen hänen omaan ammatti-identiteettiinsä heikentävästi.

Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000, 750) kertovat, että opettajien käsitykset omasta ammatti-identiteetistä vaikuttavat heidän käsitykseen omasta pystyvyydestä. Tutkimuksessa tämä tuli ilmi eritoten vanhempien opettajien kohdalla, kun he pohtivat omaa tieto- ja viestintäteknologia osaamistaan. Coldron ja Smith (1999, 721–722) nostivat esille opettajan oman aktiivisuuden ammatti-identiteetin kehittämisessä. Heidän mukaansa opettajat, jotka ovat avoimia uusille ideoille ja kokeilulle sekä ovat yhteistyöhaluisia, ovat tietoisia omasta ammatti-identiteetistään. Myös Beijaard, Verloop ja Meyer (2014, 114–115) korostivat yhteistyön merkitystä ammatti-identiteetin rakentumiselle. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ilmaisivat kaikki olevansa hyvin avoimia uusille

asioille, sillä niiden nähtiin pitävän heidät virkeänä työssään. Opettajat myös suhtautuivat yhteistyöhön myönteisesti. Kaikki nämä asiat puoltavat sitä näkemystä, että haastatelluilla luokanopettajilla oli selkeä kuva omasta ammatti-identiteetistään.

Day, Kingston, Stobart ja Sammons (2006, 601–616) määrittivät opettajan ammatti-identiteetin muutoksen tapahtuvan vaiheittain. Heidän mukaansa opettajan ammatti-identiteetin muutos ei ole yhtä jaksoista, sillä opettajan elämässä on vaiheita, jolloin ammatti-identiteetti koetaan pysyvämmäksi tai jopa pysähtyneeksi. Tutkimuksen tulokset myötäilevät tätä näkemystä, sillä haastatellut opettajat eivät kokeneet uusien opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) muuttaneen heidän käsitystään luokanopettajana toimimisesta tai ammatista ylipäätään. Tuloksissa käy ilmi, että opettajat kokivat yksilökohtaisia eroja uudistuksen merkityksistä heidän opetustyössään. Opettajat kuitenkin ilmaisivat, että opetussuunnitelman perusteiden merkityksellisyys vaihtelee uran ja elämänvaiheiden mukaan, mikä vahvistaa myös aiempaa teoriaa (Beijaard ym. 2004). Tutkimuksessa opettajat ilmaisivat, että heidän käsityksen mukaan nuoret vastavalmistuneet opettajat suhtautuvat myönteisesti opetussuunnitelman perusteisiin ja tuketuvat siihen uransa alkupuolella. Jotkut opettajat taas näkivät, että uran loppupuolella olevat opettajat suhtautuvat uusiin opetussuunnitelman perusteisiin vähemmällä kiinnostuksella kuin nuoret.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksella on tutkimushenkilöinä olleiden luokanopettajien ammatille ja heidän opetustyölle. Tutkimuksessa selvitettiin myös luokanopettajien ymmärrystä omasta ammatti-identiteetistä opetussuunnitelman perusteiden muutosvaiheessa. Tutkimuksen tuloksissa opetussuunnitelman perusteiden 2014 merkityksellisimmiksi teemoiksi muodostuivat opetustyön muuttumattomuus, yhteistyö pakkona, oman osaamisen tarpeellisuus sekä koulun rakenteiden ja toimintakulttuurin korostunut merkitys.

Lapinojan (2006, 91) mukaan keskeisin aidon professionaalisen opettajan ominaisuus on autonomia. Autonominen opettaja osaa kriittisesti erottaa oleellisen epäoleellisesta sekä osaa itsenäisesti hahmottaa kasvavan kannalta sopivimmat ratkaisut ja ymmärtää kasvatuksen ja opetuksen laajemmaksi toiminnaksi kuin vain luokkahuoneissa tapahtuvaksi muodolliseksi opetukseksi. (Lapinoja 2006, 91.) Kyseinen määritelmä kuvastaa tutkimuksen opettajia osuvasti. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien ymmärrys omasta ammatti-identiteetistä oli säilynyt varsin muuttumattomana opetussuunnitelman perusteiden uudistuksesta huolimatta. Opettajat kokivat varsin yksimielisesti, että uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 vahvisti jo heidän aiempaa osaamistaan ja tietämystään luokanopettajan ammatista ja sen tehtävisiä. Opettajat kokivat, että opetussuunnitelman perusteissa 2014 painotetaan niitä asioita ja opetusmenetelmiä, joita he olivat opetuksessaan jo aiemmin toteuttaneet ja pitäneet tärkeinä. Nämä tulokset tukevat aiempaa teoriatietoa erityisesti ammatti-identiteetin muutoksen vaiheittaisuudesta (Day ym. 2006; Beijaard ym. 2004; Eteläpelto 2010). Haastateltavien ymmärrys omasta ammatti-identiteetistä oli vahva, eivätkä he kokeneet tarvetta muuttaa heidän omaa toimintaansa opetussuunnitelman perusteiden muutoksen vuoksi. Opettajien ajat-

telivat, että heidän oppimiskäsitys ja toiminta luokanopettajana oli yhdenmukainen opetussuunnitelman perusteiden 2014 kanssa.

Tutkimuksen kannalta on tärkeää pyrkiä pohtimaan mahdollisia selityksiä tulosten taustalla. Mahdollisia selityksiä voi olla muutamia. Ensimmäkin haastateltavien joukosta muodostui varsin homogeeninen ryhmä siitä huolimatta, että tutkimukseen osallistui yhtä monta mies- ja naisopettajaa, joilla oli erimittaiset työurat. Opettajat omasivat vahvan käsityksen omasta ammatti-identiteetistä ja he suhtautuivat opetussuunnitelman perusteisiin myönteisesti opetuksen tukena toimivana ohjenuorana. Opettajien kuvaukset opettajan roolista ja tehtävästä olivat myös samansuuntaisia.

Merkittävä huomio tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista on se, että suurin osa haastateltavista oli ollut mukana laatimassa kunta- tai koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Kosunen ja Huusko (2002, 211) kertovat, että opettajilla on tapana hyväksyä sellaiset arvot joita hän on ollut itse mukana muotoilemassa. Tutkimusten mukaan, ylhäältäpäin annetun opetussuunnitelman ongelmaksi osoittautuu monesti se, että sen valmiiksi asetettu arvomaailma voi osoittautua opettajille vaikeaksi sisäistää. Mikäli opetussuunnitelma jää opettajalle vieraaksi, hän ei sitoudu siihen tekemässään työssään. (Kosunen & Huusko 2002, 211.) Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat varsin sitoutuneita opetussuunnitelman perusteisiin. Eräs opettaja kertoi omasta suhtautumisestaan opetussuunnitelman perusteisiin, joka kuvailee myös muiden tutkimukseen osallistuneiden opettajien suhdetta hyvin osuvasti.

Et kyllä se (POPS) mulle semmonen ohjenuora on. Tiedän kuuluvani, en mä usko et vähemmistöön mutta siis ei meillä kaikki opettajat täälläkään opetussuunnitelmaa ulkoa lue, muuta ku ne pakolliset pätkät joita koulutuksessa on käyty läpi. (MO2.)

Toinen tuloksia mahdollisesti selittävä asia on opettajien halu antaa itsestään ja omasta opetuksestaan myönteinen kuva. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2016, 26) nostavat esille, että haastateltavat voivat kokea haastattelun monella tapaa itseään uhkaavaksi tai pelottavaksi tilanteeksi. Heidän mukaansa haastatteluisista saatavien tulosten luotettavuutta voi näin ollen heikentää haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastatteluissa opettajat ilmaisi-

vat käsityksiään ja mielipiteitään opetussuunnitelman perusteista 2014, jotka olivat varsin myönteisiä. Tutkimuksessa yksikään opettaja ei suorasanaisesti kritisoinut opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisältöjä, joskin joistain asioista opettajat ilmaisivat eroavan mielipiteensä. Opetussuunnitelma toimii toiminnallisena opetuksen työvälineenä, mutta se toimii myös yhteiskunnallispoliittisena ohjausvälineenä (Vitikka 2009, 49–50). Opettajat ovat velvollisia toteuttamaan opetustyössään opetussuunnitelmia, jotka pohjautuvat valtakunnallisiin perusteisiin, joten niiden kritisoiminen ja kyseenalaistaminen julkisesti voi olla haastavaa. Näin ollen haastateltavat oletettavasti antoivat enemmän myönteisiä vastauksia opetussuunnitelman perusteista, kuin kielteisiä.

Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista yksikään ei kokenut ongelmia oman ammatti-identiteettinsä määrittelyssä eikä opettajilla ollut vaikeuksia kuvailla omaa suhdettaan opetussuunnitelman perusteisiin. Nämä huomiot tukevat näkemystä siitä, että tutkimukseen osallistui vain tietynlaisia opettajia. Tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa sattunut tilanne vahvistaa myös edellä mainittua näkemystä. Eräs opettaja kieltäytyi osallistumasta haastattelun ja syyksi hän kertoi, ettei hän tiedä mikä hänen ammatti-identiteettinsä on. Haastattelukutsuissa kerroin tarkasti tutkimukseni aiheen ja lähestymisnäkökulman, mikä mahdollisesti rajasi pois opettajat, jotka eivät olleet varmoja omasta ammatti-identiteetistään ja suhtautumisestaan uuteen opetussuunnitelman perusteisiin 2014. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2016, 23–27) kertovatkin tiedonannon merkityksellisyydestä tutkimuksen toteutuksessa. Jälkeenpäin mietittynä olisi mahdollista, että tutkimukseen olisi osallistunut eroavan mielenpiteen omaavia luokanopettajia, mikäli en olisi maininnut tutkimuksen tarkkaa lähestymiskulmaa. Tutkimuksessa on kuitenkin pyritty kauttaaltaan eettiseen toimintaan, jonka vuoksi koin merkitykselliseksi kertoa tarpeeksi paljon tutkimuksesta ja sen käyttötarkoituksesta haastateltaville.

Tutkimuksen tulosten pohjalta voi tehdä muutamia selkeitä johtopäätöksiä. Tulokset osoittavat, että luokanopettajat, jotka suhtautuvat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin myönteisesti, ovat tietoisia omasta opettajuudesta, ovat avoimia yhteistyölle ja uusille asioille ja joiden oppimiskäsitys on

konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen, eivät koe POPS 2014 mullistavan heidän opetustaan. Sen sijaan luokanopettajat, jotka ovat tottuneet tekemään töitä hyvin omatoimisesti ilman kollegoiden apua, voivat kokea opetussuunnitelman perusteet 2014 haasteellisiksi. Merkityksellisiä teemoja tutkimuksessa olleet yhteistyöpakkona sekä koulun rakenteet ja toimintakulttuuri (ks. luku 6.3) osoittavat, että nykypäivänä opetustyön tekeminen yksin ei ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaista. Luokanopettajien tuleekin kyetä tulevaisuudessa toimimaan erilaisissa toimintaympäristöissä erilaisten työtoverien kanssa. Koulun toimintakulttuurin merkitys korostuu pakollisen yhteistyön myötä, jota vähintään kaikissa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa ja oppilashuollossa tulee toteuttaa. Teemoista esille nousi myös vahvasti opettajien oman osaamisen tarve, mikä ilmeni erityisesti tieto- ja viestintäteknologiasta keskusteltaessa, mutta myös yhteistyön toteuttamisessa. Luokanopettajien tulee pyrkiä kehittämään omaa toimintaansa ajan kuluessa, sillä vaatimukset oppilaiden oppimista ja osaamista kohtaan vaihtelevat myös vuosien mittaan.

Tutkimuksessa nousi esille selkeästi luokanopettajien vahva ammatillinen identiteetti. Beijaardin (200, 750) mukaan, opettajien ammatti-identiteetti tutkimus on merkityksellistä erityisesti työssä uudistumisen kannalta. Hänen mukaansa sen avulla voidaan tunnistaa opettajien käsityksiä, jotka voivat edistää tai haitata uudistumista työssä. Tämän tutkimuksen tulokset kertovat, että nykypäivänä luokanopettajien tulee olla valmiita sopeutumaan erilaisiin työympäristöihin ja kollegoihin sekä heidän tulee olla valmiita kehittämään omaa toimintaansa. Opettajien käsitysten mukaan koulujen ja niiden opettajien toimintakulttuurit ovat merkittävässä asemassa opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaisen opetuksen toteuttamisessa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka luotettavuuden arviointi usein poikkeaa kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen arvioinnista. Määrällisessä tutkimuksen arvioinnissa puhutaan validiteetista ja reliabiliteetista, eli tut-

kimuksen tarkoituksenmukaisuudesta ja luotettavuudesta, mutta näiden käsitteiden käyttö laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei ole aivan ongelmatonta. (Eskola & Suoranta 2014, 12.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140) tämentävätkin, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Heidän mukaan tutkimuksen arvioinnissa korostuu sen johdonmukaisuus eli koherenssi. Tutkijana olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta johdonmukaisella raportoinnilla, josta ilmenee kaikki tutkimuksen eri vaiheet ja niiden toteutus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141). Seuraavaksi pohdin kuitenkin tutkimusaineistoa ja omaa asemaani tutkijana.

Tutkimuksen tulokset pohjautuvat kuuden luokanopettajan näkemyksiin, ja merkityksiin, jotka heille on muodostunut henkilökohtaisen työkokemuksen myötä. Tutkimuksen tulokset koostuvat siis varsin pienestä aineistosta. Eskolan ja Suorannan (2014, 68) mukaan laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyydessä ei kiinnitetä kuitenkaan huomiota numeeriseen dataan, eikä aineiston kokoon vaan yleistettävyyden kannalta oleellisempia seikkoja ovat tulosten pohjalta tehtyjen tulkintojen kestävyys ja syvyys. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut luoda tilastollisia yleistyksiä, vaan luoda katsaus opettajien työelämään opetussuunnitelmien perusteiden muutosvaiheessa. Vastaajien suhteellisen vähäisestä määrästä huolimatta pidän tutkimuksen aineistoa erittäin kattavana, sillä tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat hyvin innokkaita jakamaan näkemyksiään tutkimusta varten. Tutkimuksen opettajista valtaosa oli erittäin kokeneita luokanopettajia, jotka olivat toimineet useiden opetussuunnitelmien perusteiden aikana. Tämä mahdollisti sen, että tutkijana sain arvokasta tietoa siitä, kuinka opettajat näkevät nykyisen opetussuunnitelman perusteet 2014 suhteessa omaan työhistoriaansa. Useat opettajat kertoivat myös kykenevänsä arvottamaan eri opetussuunnitelman perusteiden merkityksen omalla urallaan.

Laadullisen tutkimuksen laatu ja luotettavuus ovat Pattonin (2002, 64) mukaan riippuvaisia tutkijan tutkimusentekotaidoista. Koska tämä tutkimus on opinnäytetyöni, ja minun ensimmäinen varsinainen tutkimukseni, koke-

mukseni tutkimuksenteosta on luonnollisesti varsin vähäistä. Ennen tätä pro gradu -tutkielmaa olen toteuttanut kandidaatintutkielman, joka oli myös laadullinen tutkimus. Vaikka olenkin tutkijana vielä kokematon, voidaan tutkimukseni tuloksia pitää luotettavina. Tutkimusaineistoa olen analysoinut aineistolähtöisesti, jossa tutkijan oma reflektiotaito on merkityksellisessä asemassa tutkimuksenteon eri vaiheissa (Patton 2002, 64). Tutkimuksessani olen analysoinut ja tulkinnut luokanopettajien antamia merkityksiä opetussuunnitelman perusteiden muutosvaiheelle. Merkitysten tutkimisen haasteellisuus tulee Moilasen ja Rähän (2010, 52) mukaan ilmi siinä, että merkitykset syntyvät asioiden suhteista toisiinsa. Tutkijoiden erilaiset intressit ja oletukset saavat heidät suhteuttamaan tutkimansa asiat eri tavoilla. Tämä johtaa siihen, että merkityksistä tehdyt tulkinnat ovat aina subjektiivisia. (Moilanen & Rähä 2010, 52.)

Ennen tutkimuksen aloitusta tiedostin oman lähtökohtani, intressini ja oletukset, jotka myös viitoittivat tutkimuksen suuntaamista (Moilanen & Rähä 2010, 52). Tutkijana minulla oli sekä intressejä, että oletuksia tutkimusaiheesta. Oletuksena oli mahdollinen muutos luokanopettajan ammatissa opetussuunnitelman perusteiden muutoksen myötä. Intressinä taas voidaan pitää omaa henkilökohtaista kiinnostusta tutkimusaihetta kohtaan. Tutkimusaihe oli itseäni kiinnostava sillä olen valmistumassa samaiseen ammattiin. Tutkimusaihe ei kuitenkaan ollut minulle liian läheinen, sillä olen vielä luokanopettajaopiskelija enkä ole ollut varsinaisesti mukana työelämässä, joten tutkijana sain otettua tutkimusaiheeseen etäisyyttä ja monipuolisia tarkastelunäkökulmia. (Eskola Suoranta 2014, 35.) Tutkimuksessa luokanopettajien antamien merkitysten analysointia ei näin ollen ole viitoittaneet omat kokemukseni luokanopettajan työstä.

Kuulan (2011, 34) mukaan, eettisesti toteutettu tutkimus lisää tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Tutkimuksessa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisia toimintatapoja tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133; Kuula 2011, 34–35). Olen kuvannut kaikki tutkimuksen vaiheet rehellisesti ja tarkasti. Tutkimuksen toteutusluvussa (ks. luku 5.) kuvataan tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu sekä aineiston analyysi

selkeästi. Olen myös pohtinut tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä niin tutkimukseen osallistuvien, kuin myös omien lähtökohtieni kannalta.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat selvän kuvan vahvan ammatti-identiteetin omaavien luokanopettajien suhtautumisesta opetussuunnitelman perusteisiin 2014. Aihetta olisi mahdollista ja kiinnostavaa pyrkiä tutkimaan myös sellaisten luokanopettajien näkökulmasta, jotka kokevat epävarmuutta omasta ammatti-identiteetistään ja omasta suhtautumisestaan opetussuunnitelman perusteisiin. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruutapana hyödynnettiin haastatteluita, mutta kyseinen menetelmä ei ehkä ole kaikista suotuisin jatko-tutkimusaihetta varten. Kyseisen aineistonkeruumenetelmän ongelmana voi olla se, että vastaajat voivat kokea antavansa itsestään epäsuotuisan kuvan, mikäli he kritisoivat opetussuunnitelman perusteita ja ilmaisevat epävarmuutta omasta ammatti-identiteetistään. Kyseisten luokanopettajien osallistumisen kynnystä voitaisiin madaltaa esimerkiksi hyödyntämällä kyselylomaketta, johon voisi vastata anonyymisti.

LÄHTEET

- Aamulehti 21.11.2017. Pisa-tutkimus: Yksi kuva näyttää huolestuttavan eron tyttöjen ja poikien taidoissa – kuilu on suurempi kuin missään muussa maassa. Saatavilla verkossa: <https://www.aamulehti.fi/uutiset/pisa-tutkimus-yksi-kuva-nayttaa-huolestuttavan-eron-tyttojen-ja-poikien-taidoissa-kuilu-on-suurempi-kuin-missaan-muussa-maassa-200547817/> (Viitattu 2.1.2017)
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 122–128.
- Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J. D. 2000. Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16, 749-764.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills*, Dordrecht: Springer, 17-66.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101.
- Cantell, H. 2015. Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa: H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–15.
- Coldron, J. & Smith, R. 1999. Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31:6, 711-726.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. 2006. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32:4, 601-616.
- Eskola, J., & Suoranta, J. 2014 . *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. Painos. Tampere: Vastapaino
- Eteläpelto, A. 2010. Työidentiteetti ja subjektiivinen rakenteiden ja toimijuuden ristiallokossa. Teoksessa: Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, sivut 90–142.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46.

vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

- Gee, J. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Hall, S. 2005. Identiteetti. (suom. & toim.) M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-35.
- Halinen, I., Holappa, A-S., & Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus*, 44(2), 187-194.
- Halinen, I. 2011. Kompetenssiajattelu ja sen vaikutukset pedagogiikkaan. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.) *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maa-ilmankansalainen tarvitsee? Oppaat ja käsikirjat* 16.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. *Tutki ja kirjoita*. 21. Painos. Helsinki: Tammi.
- Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa: Houtsonen, J., Kauppila, J. & Komonen, K. 2000. *Koulutus, elämäntietä ja identiteetti*. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisen oppimiseen. Sosiologianlaitoksen julkaisuja 3. Joensuun yliopisto. 7-46.
- Huusko, J. 2002. Opettajayhteisö koulun kehittäjänä. Teoksessa: Huusko, J., Pietarinen, J. (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia - punnittua puhetta koulun kehittämisestä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 69-80
- Järvinen, P., & Järvinen, A. 2000. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaikan kirja.
- Kivioja, L. 2014. Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- 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.
- Krokkfors, L., Kangas, M., Kopisto, K., Rikabi-Sukkari, L., Salo, L. & Vesterinen, O. 2015. *Yhdessä. Luovasti. Oppien*. Opetuksen ja oppimisen muutos

2016. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201510223765> (viitattu 15.2.2018)

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Lapinoja, K-P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006. Jyväskylän yliopisto. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Lonka, K., Hietajarvi, H., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A., Sandström, N., Vaara, L., Westling, S. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. 2015. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–35.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus. –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy (46–67)

Opetushallitus 2016A. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen tavoitteet. 2016. Helsinki: Next Print Oy. Luettavissa verkossa:

<http://www.oph.fi/ops2016/tavoitteet>

Opettaja 13/2017. Aikasyöppö ops.

<http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut&juttuID=1408919582746> (Viitattu 8.1.2018)

OPH 2015. Laaja-alainen osaaminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet, uudistuvat oppiaineet sekä vuosiluokkakohtaisten osuuksien valmistelu paikallisessa opetussuunnitelmassa.

http://www.oph.fi/download/167942_OPS2016_Laaja-alainen_osaaminen_Kevat_2015.pdf (Viitattu 29.12.2017.)

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousands Oaks: Sage Publications.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 1/011/2004. Määräys 2/001/2004. Määräys 3/001/2004. Helsinki: Opetushallitus.

- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Opetussuunnitelma.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P15> (viitattu 8.12.2017).
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Implementation of "Education and Training 2010" work programme. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Rinne, R. 1993. Oppikirjakustantajat luottavat: Markkinakilpailu takaa tason. Opettaja (47), 12–13.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino 22–56.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus -mitä, kenelle ja miksi? Kasvatus 45 (4), 333–348.
- Stenberg, K. 2011. Working with identities -promoting student teachers' professional development. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 44.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetushallitus. Muistiot 2012:4.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice, learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

ALOITUS

1. Kuinka kauan olet toiminut luokanopettajana? Kuinka monen valtakunnallisen POPS:n aikana olet työskennellyt?
2. Opetushallitus julkaisi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS2014) 22.12.2014. Näiden pohjalta laaditut kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat olleet voimassa alakouluissa 1.8.2016 lähtien. Miltä opetusmuutos on tuntunut?
3. Oletko itse vaikuttanut / osallistunut esim. kunnalliseen ops-työhön?
4. Miten luonnehtisit itseäsi luokanopettajana? Mitä ajattelet omasta opetuksestasi, sitä ohjaavista arvoista ja tavoitteista?
5. Millainen merkitys valtakunnallisilla OPS: lla on ollut työurallasi kun pohdit rooliasi opettajana kasvatusalan asiantuntijana?

POPS 2014

6. POPS 2014:n oppimiskäsityksessä korostuu oppilaan rooli aktiivisena toimijana. Sen mukaan myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja kehittävät oppilaan omaa osaamista. Näitä asioita ei mainittu vuoden 2004 POPS: ssa. Mitä ajattelet tästä muutoksesta? Miten se on mahdollisesti vaikuttanut työhösi?
7. POPS 2014 oppimiskäsityksen mukaan oppilaita tulee ohjata tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oman oppimisensa edistämiseen. Pyrkimyksenä on saada oppilaat toimimaan itseohjautuvasti. Mitä tämä on merkinnyt opetuksellesi?
8. POPS 2014 korostaa henkilöstön tiivistä yhteistyötä kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamisessa. Koulutyö tulee järjestää tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen. Aikuisten yhteistyön kuten esimerkiksi samanaikaisopettajuuden tulisi toimia mallintavana esimerkkinä oppivana yh-

teisönä oppilaille. Onko yhteistyösi koulun muun henkilöstön kanssa muuttunut uuden opsin myötä?

9. POPS 2014:n mukaan jokaiseen vuosiluokkakokonaisuuteen tulee sisältyä vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus. Miten olette toteuttaneet koulussanne näitä oppimiskokonaisuuksia ja millaisia kokemuksia sinulla on niistä ensimmäisen vuoden jälkeen?

10. POPS 2004 sisälsi seitsemän aihekokonaisuutta, kun taas POPS 2014 sisältää seitsemän laaja-alaista osaamistavoitetta. Mitä tämä muutos on merkinnyt opetuksellesi?

11. Uusina osaamistavoitteina POPS 2014 tuli mm. arjen taidot, oppimaan oppiminen ja työelämätaidot. Mikä merkitys näillä osaamistavoitteilla on ollut sinun opetukselle? Onko se vaatinut muutoksia, jos on niin millaisia, ja jos ei niin miten sivusit näitä tavoitteita aiemman opsin aikana.

12. Yksi laaja-alaisista oppimistavoitteista on myös tieto- ja viestintäteknologian osaaminen. POPS 2014 mainitaan, kuinka tieto- ja viestintäteknologiaa (tv) tulee käyttää kaikilla luokka-asteilla ja kaikissa oppiaineissa. Miten olet suhtautunut tähän ja miten olet huomionnut sen opetuksessasi?

13. Miten olet suhtautunut arvioinnin muutokseen uudessa opetussuunnitelmassa?

14. Miten kuvailisit asemaasi työyhteisössäsi ops- uudistuksen suhteen?

LOPETUS

15. Opetussuunnitelmien muutos on haastavaa aikaa opettajalle. Mitä uusi POPS 2014 on merkinnyt opettajuudellesi? Onko käsityksesi luokanopettajan ammatista muuttunut uuden opsin myötä? Miten / Miksi ei?

16. Mitä muuta haluaisit vielä aiheesta kertoa?