

OPSI POPSI PORKKANAA –  
Luokanopettajaopiskelijat opetussuunnitelman käyttäjinä

Kaisa Peltonen  
Miika Ryyänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevät 2010  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## Tiivistelmä

Peltonen, K. & Ryyänen, M. 2010. Opsi popsi porkkanaa – Luokanopettajaopiskelijat opetussuunnitelman käyttäjinä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 95 sivua + liitteet 3 sivua.

Tutkielmassamme tarkastelemme, millaisia käsityksiä ja käyttökokemuksia päättövaiheen luokanopettajaopiskelijoilla on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista.

Selvitimme, minkälaisilla tekijöillä on merkitystä opiskelijan opetussuunnitelman käytön kannalta ja miten opiskelija on hyödyntänyt opetussuunnitelmaa opetuksen suunnittelussa päättöharjoittelussa. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen ohella olemme tarkastelleet aiheitamme kriittisen teorian kautta. Vahvana näkökulmana koko tutkielman läpi on opettajakoulutuksen arviointi ja kehittäminen.

Keräsimme aineiston teemahaastattelun avulla. Haastattelimme kahdeksaa päättöharjoittelun suorittanutta opettajaopiskelijaa, jotka jakautuivat opetussuunnitelman käyttäjiin (5) ja ei-käyttäjiin (3). Opetussuunnitelman käyttäjät hyödynsivät opetussuunnitelmaa päättöharjoittelussa ja pitivät sitä suunnittelun lähtökohtana. Ei-käyttäjät eivät hyödyntäneet opetussuunnitelmaa päättöharjoittelussa ja pitivät sitä lähinnä apuvälineenä, johon saattoi turvautua tarpeen tullen. Aineiston pohjalta voimme todeta kaikkien opiskelijoiden suhtautuvan myönteisesti opetussuunnitelmaan, mutta sen käyttöä ei koettu ongelmattomaksi tai velvoittavaksi kaikissa tilanteissa.

Tutkielmassamme ilmeni, että opetusharjoittelut ja opettajakoulutus laajemmin eivät ole ohjanneet kaikkien haastattelemiemme opiskelijoiden opetussuunnitelmäkäsityksiä kohti nykyistä dynaamista opetussuunnitelmäkäsitystä. Ellei opiskelija ole omaksunut opetussuunnitelmaa toimintaansa ohjaavaksi työvälineeksi, on opiskelijan helppo sivuuttaa opetussuunnitelma opetusharjoitteluissa suunnitellessaan opetustaan, etenkin nykyisten ohjauskäytänteiden vuoksi.

Avainsanat: käsitykset, luokanopettajaopiskelijat, opetusharjoittelu, opettajakoulutus, opetussuunnitelma, suunnittelu, tavoitteet

# Sisällys

<b>1. JOHDANTO</b>	<b>5</b>
<b>2. OPETUSSUUNNITELMA</b>	<b>9</b>
2.1 OPETUSSUUNNITELMIEN KEHITYS	9
2.2 OPETUSSUUNNITELMAN TASOT	12
2.3 OPETUSSUUNNITELMA AMMATTITAITOISEN OPETTAJAN TYÖVÄLINEENÄ	14
<b>3. LUOKANOPETTAJAKOULUTUS</b>	<b>21</b>
3.1 KOULUTUS KOHTI PROFESSIOTA	21
3.2 OPETUSHARJOITTELU JA OHJAUS	25
<b>4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b>	<b>30</b>
4.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	30
4.2 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	31
4.3 TEEMAHAASTATELU	34
4.4 AINEISTON ANALYYSI	37
<b>5. OPETUSSUUNNITELMAKÄSITYKSET</b>	<b>40</b>
5.1 OPETUSSUUNNITELMAN KÄYTTÄJÄT JA EI-KÄYTTÄJÄT	40
5.2 OPETUSSUUNNITELMA APUVÄLINEENÄ JA VALIKOINNIN KOHTEENA	42
5.3 "OPETUSSUUNNITELMAA PITÄÄ KÄYTTÄÄ"	44
5.4 "OPETUSSUUNNITELMAA PITÄIS KÄYTTÄÄ"	46
5.5 TULKINTAA	49
5.5.1 KÄSITYKSET OHJAAMASSA OPETUSSUUNNITELMAN KÄYTTÖÄ	49
5.5.2 ATTRIBUUTIOT JA ORIENTOITUMINEN OPETTAJAN TYÖHÖN	54
<b>6. OPETUSSUUNNITELMA SUUNNITTELUPROSESSIN OSANA</b>	<b>59</b>
6.1 SUUNNITTELUPROSESSIN LÄHTÖKOHDAT	59
6.2 OPETUSSUUNNITELMALÄHTÖINEN SUUNNITTELU	59
6.3 OPPIKIRJALÄHTÖINEN SUUNNITTELU	61
6.4 TULKINTAA	63
6.4.1 TAVOITETIETOINEN TOIMINTA	63
6.4.2 OPETUSHARJOITTELUKONTEKSTIN VAIKUTUS SUUNNITTELUPROSESSIIN	67

<b>7. LOPUKSI</b>	<b>72</b>
7.1 OPETUSSUUNNITELMA-ASiantuntijuuden osa-alueet	72
7.2 Luotettavuus	74
7.3 Kehitysehdotuksia ja katseita tulevaisuuteen	80
<b>KIRJALLISUUS</b>	<b>86</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>96</b>
LIITE 1. Saatekirje	96
LIITE 2. Teemahaastattelurunko	97

# 1. Johdanto

Mitä arvoa on kirjalla, jota kukaan ei lue? Tai lailla, jota vain harvat noudattavat?

Ihmiselämä on täynnä lakeja, sääntöjä, kehoituksia ja pyyntöjä. Suurta osaa niistä toteutamme enemmän tai vähemmän tiedostaen ja joitain emme. Osa on taas jotain tältä väliltä. Opetussuunnitelma lienee yksi näistä sääntökirjoista, jonka käyttöä jokaisen opettajan on jossain vaiheessa uraansa arvioitava. Tämän merkityksenannon pohjalta opetussuunnitelma joko otetaan käyttöön tai jätetään käyttämättä.

Perusopetuslain mukaan opetuksen tulee olla opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen mukaista (ks. Perusopetuslaki § 2, § 3, § 30). Suomessa opettajilla on kuitenkin laaja pedagoginen vapaus päättää opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, jolloin opetussuunnitelman käyttäminen jää käytännössä yksittäisen opettajan vastuulle. Opetuksen pohjalla olevat periaatteet toteutuvat jokaisen opettajan työssä eri tavalla. Tutkimukset osoittavat, että opetussuunnitelma ei ohjaa kaikkien opettajien työtä kentällä tarkoituksenmukaisella tavalla (ks. Korkeakoski 2005a; Atjonen ym. 2008). Opetussuunnitelman rinnalle nousee usein lähes tasa-arvoiseen asemaan oppikirja (ks. Hellström 2008; Uusikylä & Atjonen 2000). Onko siis väliä, minkä kirjan mukaan opettaja toteuttaa opetusta?

Opetussuunnitelmaan liittyvät käsitykset ohjannevat sitä, huomioiko opettaja opetussuunnitelmaa työssään. Näin lienee myös opiskelijoiden kohdalla, jolloin opettajankoulutuksella on suuri rooli ja vastuu näiden käsitysten muovaajana. Tutkielmamme tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajankoulutuksen aikana opiskelijalle on syntynyt opetussuunnitelmasta sekä minkälaisilla tekijöillä on merkitystä opiskelijan opetussuunnitelman käytön kannalta. Kokemusten tasolla tarkastelemme, millä tavalla opiskelija on hyödyntänyt opetussuunnitelmaa opetus-oppimisprosessin suunnittelussa koulutuksensa viimeisessä harjoittelussa, päättöharjoittelussa. Mikäli opetussuunnitelman merkitys on sisäistynyt,

voidaan olettaa opiskelijan myös hyödyntävän opetussuunnitelmaa opetuksensa pohjalla. Vaikka opiskelijat eivät olekaan vielä valmiita opettajia eivätkä ole päässeet hyödyntämään opetussuunnitelmaa täysipainoisesti ja pitkäkestoisesti, on heidän mieliinsä piirtynyt jo käsityksiä siitä, miten kyseistä asiakirjaa voi opettajan työssä hyödyntää.

Opetussuunnitelma määrittelee opetuksen tavoitteet niin yleisellä kuin ainekohtaisella tasolla, kertoo miten opetusta tulisi toteuttaa ja miten arvioida tavoitteeseen pääsyä. Siihen sisältyy kaikki tieto siitä, mitä koulussa pitäisi tapahtua. Omien kokemustemme pohjalta voimme todeta, että opetussuunnitelman ymmärtämiseen kokonaisuudessaan menee aikaa, aivan kuten haastateltavammekin totesivat. Aluksi opetussuunnitelma tuntuu vieraalta ja suurelta oppaalta, joka on helpompi jättää huomiotta kuin huomioida se opettajan työn pohjana. Harjoitteluisissa ja koulutuksen aikana opetussuunnitelmaa tuodaan esille useissa eri yhteyksissä, mutta siitä on ollut vaikea saada otetta. Vasta päättöharjoittelun aikaan oman tavoitteen asettamisen kautta otimme molemmat opetussuunnitelman erityistarkasteluun. Vähitellen käytännön kautta opetussuunnitelman merkitys alkoi selkiytyä. Ilman omakohtaista tavoitteen asettamista opetussuunnitelman hahmottaminen olisi luultavasti jäänyt hataralle pohjalle.

Vaikka olemme kiinnittäneet huomiota opetussuunnitelman käyttöön erityisen paljon niin harjoittelussa kuin tutkielmammekin aikana, emme voi siltikään sanoa löytäneemme lopullista suhtautumistapaa opetussuunnitelmaa kohtaan. Samanlaista ristiriitaista suhtautumistapaa opetussuunnitelman käyttöön ja opetussuunnitelmatyöhön on ollut havaittavissa myös kentällä työskentelevien opettajien keskuudessa (ks. Atjonen ym. 2008; Syrjälä, Estola & Uitto 2006). Taustaoletuksemme on se, ettei opetussuunnitelman merkitys opettajan työn osana ole välttämättä auennut kaikille opiskelijoille ja tästä saimmekin viitteitä tutkielmamme kautta.

Tutkielmamme rakentuu laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tyyliin. Aloitamme yleisellä opetussuunnitelman tarkastelulla, jossa näkökulmana on opettajien suhtautumistapa opetussuunnitelmaa kohtaan (Luku 2). Opettajat ovat suhtautuneet opetussuunnitelmaa kohtaan eri aikoina hyvin vaihtelevilla tavoilla eikä ongelmilta ole

vältytty näinä päivinäkään. Tutkielmamme kohdentuessa opiskelijoihin, olemme käsitelleet myös luokanopettajakoulutuksen periaatteita sekä opetusharjoitteluun liittyviä käytänteitä (Luku 3). Opettajankoulutus on monelle ensimmäinen paikka, jossa opiskelijat törmäävät opetussuunnitelmaan. Koulutuksella voi olla suurikin vaikutus opiskelijoiden käsitysten muodostumiseen. Tarkastelemme myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmaa, jotta pääsisimme selvyyteen siitä, minkälaiseen opetussuunnitelman käyttöön opettajankoulutus opiskelijoita ohjaa opetussuunnitelmatasolla.

Luvussa 4 esittelemme tutkimustehtävän, tutkimuksen metodologiset lähtökohdat, aineiston analyysin ja sivuamme hieman luotettavuuteen liittyviä asioita. Tutkimuksen kulun esittelyn jälkeen pääsemme käsiksi aineiston kuvailuun ja ohessa myös tulkintaan. Olemme jakaneet aineiston tarkastelun kahteen lukuun (Luku 5 ja 6), koska tutkimustehtävämme keskittyy kahteen tasoon: käsityksiin ja kokemuksiin. Aineiston tarkastelun jälkeen päädyimme synteetisimäisesti vielä kokoavaan lukuun, jossa tarkastelemme, minkälaisia taitoja opiskelija tai opettaja mahdollisesti tarvitsisi, jotta hänestä voisi tulla asiantuntija opetussuunnitelman käytössä (Luku 7.1). Luvussa 7.2 pohdimme tutkielmamme luotettavuutta ja luvussa 7.3 kerromme tutkielman edetessä heränneitä kehitysehdotuksia koulutuksen toteuttamiseen sekä pohdimme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Laajempi ymmärrys opetussuunnitelman käytöstä ja sen kehittämisestä on tarpeen, jotta niin opetussuunnitelmaa, opettajankoulutusta, opetusharjoitteluita kuin koulutusjärjestelmääkin voitaisiin kehittää. Opettajatutkimukset kohdistuvat usein kentällä toimivien opettajien toimintaan eikä opiskelijoihin. Samalla tavalla kuin oppilaiden ajatusmallien tutkiminen auttaa opettajaa työssään, voi opiskelijoiden ajatusmallien tutkiminen auttaa opettajankouluttajia ottamaan paremmin huomioon opiskelijan ajatusmaailma oppimisprosessin suunnittelussa ja toteutuksessa. Väisäsen ja Silkelän (2000, 12) mukaan opettajankoulutuksella onkin liian vähän tietoa opiskelijoiden käsityksistä. Emme ole etsinnöistä huolimatta löytäneet tietoa suomalaisten opiskelijoiden opetussuunnitelmakäsityksistä, jolloin tietämyksen

lisääminen on keskeisessä asemassa, jotta opettajankoulutuksella voitaisiin vaikuttaa tulevien opettajien opetussuunnitelmaan liittyviin käsityksiin.

Opiskelijoihin juurtuneet opetussuunnitelman käytön kannalta haitalliset käsitykset voivat olla esteenä opettajan ammatillisuuden kehittymisen tiellä, mikäli niitä ei osata ottaa huomioon koulutuksessa. Yhtä tärkeässä asemassa ovat kuitenkin myös itse opiskelijat. Mikäli opiskelijat saavat tietoa muiden opettajaopiskelijoiden toiminta- ja ajatusmalleista, voivat he verrata omaa kehittymistään näihin ja tiedostaa sitä kautta paremmin myös omaa toimintaansa.



## 2. Opetussuunnitelma

### 2.1 Opetussuunnitelmien kehitys

Opetussuunnitelmaa on pyritty määrittelemään aina opetussuunnitelmatyön alusta saakka, mutta tutkijat ovat todenneet sen määrittelyn lähes mahdottomaksi (Vitikka 2009; Malinen 1992; Syrjäläinen 1994). Jo opetussuunnitelman nimi on vaihdellut eri aikoina: lukusuunnitelma, oppiennätys, opintosuunnitelma, opinto-opas tai koulutussuunnitelma (Uusikylä & Atjonen 2000, 46). Opetussuunnitelman nimitysten ja merkityksen muuttumisten lisäksi myös opettajien suhtautuminen opetussuunnitelmaa kohtaan on vaihdellut kautta aikojen.

Opetussuunnitelmia on ollut käytössä jo antiikin ajoista lähtien, mutta Suomessa opetussuunnitelmista alettiin puhua 1900-luvun alussa, jolloin laadittiin periaatteita kansakoulua varten. Opetussuunnitelmat pohjautuvat 1800-luvun J. F. Herbartin Lehrplan-malliin, jossa oppiaineet esitettiin tavoitteineen ja oppisisältöineen sekä myöhemmin 1900-luvun John Deweyn curriculum-malliin, jossa oli mukana oppilaan kehityksen tavoitteita ja didaktisia ohjeita. Lehrplan-malli ja curriculum-malli ovat olleet rinnakkain saaden erilaisen painopisteen historian eri aikoina. Esimerkiksi kansakoulun ja oppikoulun aikaan opettajan opetuksen suunnittelu toteutui käytännössä enemmän curriculum-malliin pohjautuvan ajattelun mukaan, kun taas Lehrplan-malli oli hallinnollisen opetussuunnitelman pohjana. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on kuitenkin pyritty yhdistämään hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu ja siksi näitä kahta eri mallia ei ole lopulta haluttu erottaa selkeästi toisistaan. (Malinen 1992, 11–15; Hellström 2008, 223.) Suomessa opetussuunnitelma on myös ymmärretty laajemmin kuin useimmissa muissa Euroopan maissa (Korkeakoski 2005b, 83).

Yhtenäistä kaikille opetussuunnitelmille on ollut sen kaksijakoisuuden säilyminen aina ensimmäisestä opetussuunnitelmasta asti (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 190–191). Kaksijakoisuuden lisäksi oppiainejakoisuus on ollut opetussuunnitelman

pohjana alusta alkaen (Vitikka 2009, 56). Opetussuunnitelman uudistaminen näyttää olleen kautta aikojen hienovaraista eikä se ole keskittynyt niinkään rakenteen vaan ennemminkin sisältöjen päivittämiseen. Opetussuunnitelmauudistuksilla on pyritty vastaamaan yhteiskunnan asettamiin haasteisiin sekä pyritty ohjaamaan koulutusjärjestelmän kehittymistä haluttuun suuntaan vaikuttamalla kouluyhteisön ja yksittäisen opettajan toimintaan (Korhonen 2008, 70–71).

Perusopetuksen opetussuunnitelmien kaksijakoisuus alkaa vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmasta. Se sisälsi kaksi osaa, joista ensimmäisessä käsiteltiin yleisiä koulutuksen arvopäämääriä ja toisessa osassa opetuksen sisällöllistä ja ajan käyttöön liittyviä seikkoja. (Malinen 1992, 12–17.) Opettajat kritisoivat sitä heti sen tultua voimaan, etenkin sen kaksijakoisuuden vuoksi (Rauste-von Wright ym. 2003, 191). Vaikka opetussuunnitelma sai myös kiitosta osakseen, turhautumista aiheutti ylimitoitettu oppiaines sekä ajatus yhdestä opetussuunnitelmasta, jonka olisi pitänyt toimia kaikissa eri oppimisympäristöissä (Uusikylä & Atjonen 2000, 50–51).

Vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määriteltiin edelleen opetus- ja kasvatustyön järjestämiseen liittyviä seikkoja sekä laajasti ainekohtaisia tavoitteita ja sisältöjä. Suuri muutos oli kuntakohtaisuus, jolloin opettajat pääsivät vaikuttamaan opetussuunnitelman muotoutumiseen paikallisella tasolla. (Uusikylä & Atjonen 2000, 50–53.) Uudistuksessa nojattiin tutkimustuloksiin, joiden mukaan ylhäältäpäin tulevat ohjeet eivät ole niin toimivia kuin sellaiset, joiden tekemisessä opettajat olivat saattaneet olla mukana (Webb ym. 2004, 13–14). Tämänkaltainen opettajakeskeinen ajattelu onkin säilynyt tähän päivään saakka. Opetussuunnitelmia pidetään tärkeinä koulutuspolitiikan vaikutuskanavana, joiden kautta koulutusjärjestelmää kokonaisuudessaan on pyritty muuttamaan (Malinen 1992, 18).

Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa opettajien osallisuutta opetussuunnitelman luomisessa lisättiin edelleen. Tavoitteena oli opetussuunnitelmatyön desentralisointi, jolloin kunnat ja koulut saivat enemmän itsemääräämisoikeutta opetussuunnitelman luonnissa. Koulujen oli mahdollista levittäytyä laajemmin

ympäristöönsä, koska niille avautui mahdollisuus muodostaa opetussuunnitelmaansa juuri omaan ympäristöönsä sopivaksi. (Uusikylä & Atjonen 2000, 52–53.)

Opetussuunnitelmalla pyrittiin uudistamaan opetuksen sisältöä, opetusmenetelmiä sekä laajemmin koko koulukulttuuria. Ajatus opettajista muutosagentteina koulutuksen uudistajana alkoi viritä aina vain vahvemmin. Muun muassa uudistetun oppimiskäsityksen ja ihmiskäsityksen avulla pyrittiin oppilaan aktiivisen roolin korostamiseen.

Opetussuunnitelmauudistuksen myötä normit vähenivät sekä tavoitteita ajankohtaistettiin. (Norris ym. 1996, 82–86.) Opetussuunnitelmatyön testikouluja, akvaariokouluja, koskevilla tutkimuksilla todettiin opettajien ottaneen opetussuunnitelmatyön vastaan monella eri tapaa: toiset suhtautuivat myönteisesti ja toiset ilmaisivat muutosvastarintaa. Kaikille yhteistä oli oman toiminnan tiedostamisen lisääntyminen, pysähtyminen ajattelemaan työnsä perusteita sekä yhteistoiminnan vahvistuminen. (Syrjäläinen 1994, 45, 53; Mehtäläinen 1994, 121–123; Norris ym. 1996.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet on kirjoitettu selkeämpään ja tarkempaan normimuotoon kuin vuoden 1994 perusteet, jotta valtakunnallinen yhtenäisyys sekä koulutuksen tasa-arvo olisi mahdollista saavuttaa riittävällä tavalla.

Opetussuunnitelmauudistuksen tarkoituksena oli selkeyttää opetussuunnitelman asemaa normina sekä korostaa kuntien asemaa ja vastuuta opetussuunnitelmien luomisessa. (Kartovaara 2007, 8, 35.) Kaksijakoisuus säilyi edelleen siten, että yleisosassa määritellään muun muassa kasvatuksen arvoja ja tehtäviä, oppimiskäsitystä, oppimisympäristöä ja toimintakulttuuria sekä muita opetuksen järjestämiseen liittyviä yksityiskohtia. Toisessa osassa määritellään oppiainekohtaisesti oppimistavoitteita sekä sisältöjä. Uutena painotuksena ovat aihekokonaisuudet, joiden avulla pyrittiin tuomaan integrointia ainejakoisuuteen sekä nostamaan esille ajankohtaisia aihepiirejä. (Vitikka 2009, 153–155; Kartovaara 2007, 8–9.) Nykyisen opetussuunnitelman kompastuskivenä on pidetty muun muassa kasvatusta- ja opetustehtävän rajanvetoja sekä liian laajaa opetussuunnitelmakokonaisuutta (Korhonen 2008, 74, 156). Nämä ongelmat eivät kuitenkaan välttämättä ole vain opetussuunnitelmaan liittyviä ongelmia vaan ennemminkin koko opettajan työtä koskevia rajanvetokysymyksiä sekä yhteiskunnan muutoksesta seuranneita ilmiöitä.

Kahta viimeisintä opetussuunnitelmaa Vitikka (2009) kuvaa oppiainelähtöisiksi, akateemiseen ideologiaan ja herbartilaiseen didaktiikkaan pohjautuvaksi lehrplan-tyyppiseksi opetussuunnitelmiksi. Vaikka yleisosa määrittelee yleisiä tavoitteita ja arvopohjaa, saa oppiainelähtöinen loppuosa suuremman huomion. (Vitikka 2009, 56, 160–163.) Kahden viimeisen opetussuunnitelman kohdalla opetussuunnitelman kehittämistyöhön on otettu mukaan myös hyvin vahvasti eri sidosryhmien edustajia, jotta asiakirjasta saataisiin muodostettua yhteinen näkemys sekä varmistettua eri tasojen toiminnan yhdensuuntaisuus (Kartovaara 2007, 9.) Nähtäväksi jää, seuraako jo kehitymisasteella oleva seuraava opetussuunnitelma historian vankkaa mallia.

## 2.2 Opetussuunnitelman tasot

Perusopetuslain mukaan opetuksen tulee olla valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan perustuvaa, alueellisesti yhtenäistä sekä pyrkiä yhdenvertaisuuteen. Oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelmaan perustuvaa opetusta koulupäivän aikana. (Perusopetuslaki § 2, § 3, § 30.) Opetussuunnitelman perusteiden mukaista opetusta voidaan tarkastella vahvana osana koulutuksen perusturvaa (Korkeakoski 2005b). Korkeatasoisen oppimisen perusedellytys on opetussuunnitelman tavoitteenasettelun mukaisen opetuksen järjestäminen (Kosunen & Huusko 2002, 202). Vähitellen opetussuunnitelman ohjausvoima on muuttunut suosituksenomaisuudesta kohti lainsäädännöllistä pakottavaa asiakirjaa (Hellström 2008, 223).

Kansallisen ohjausjärjestelmän näkökulmasta opetussuunnitelmalle voidaan määritellä kolme erillistä tehtävää: hallinnollis-juridinen, tiedollinen ja pedagoginen tehtävä. Hallinnollis-juridisen tehtävän mukaan opetussuunnitelma tarkoittaa lainsäädäntöä sekä antaa ohjeita opetuksen järjestämiselle. Tiedollinen tehtävä pitää sisällään opetussuunnitelman määrittelemät tiedot ja taidot. Pedagoginen tehtävä taas antaa opettajalle yleissuunnan pedagogisista periaatteista. (Kartovaara 2007, 7.)

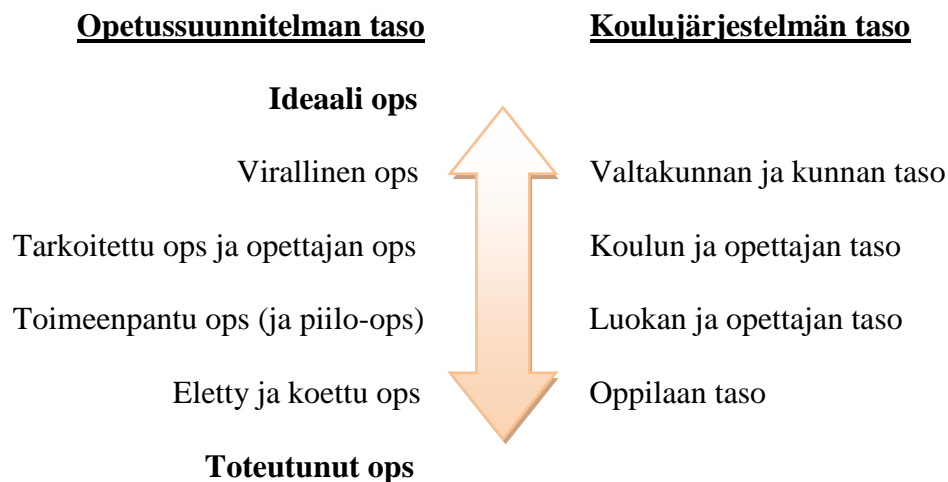
Kansallisen ohjausjärjestelmän näkökulmasta opetussuunnitelma voidaan jakaa myös valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, kunnan opetussuunnitelmaan, opettajan laatimaan opetussuunnitelmaan sekä oppilaan kokemaan opetussuunnitelmaan (Vitikka 2009, 50–51). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kansallinen kehys, jonka pohjalta paikallinen opetussuunnitelma laaditaan ja johon opetuksen järjestäjän tulee sitoutua. Paikallisessa opetussuunnitelmassa on kuntakohtainen osio ja alueittaisia tai koulukohtaisia osioita sen mukaan kuin opetuksen järjestäjä niin päättää (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004; Kartovaara 2007, 11). Koulukohtaisen opetussuunnitelman kohdalla mahdollistuu oppilaan ja opettajan yhteistyö opetuksen tavoitteiden luomisessa (Kosunen & Huusko 2002, 203).

Opettajan työssä opetussuunnitelma on vahvimmin esillä opetuksen suunnittelun pohjana. Opetussuunnitelman elementit, tavoitteet, sisältö ja muoto, riippuvat toisistaan siten, että tavoitteet ohjaavat sisältöä ja muotoa koskevia ratkaisuja. Tavoitteet toimivat opetussuunnitelmassa kriteerien tavoin. (Hellström 2008, 222.) Käytännön tasolla nämä tavoitteet eivät välttämättä toteudu kirjoitettujen tavoitteiden mukaan. Opetussuunnitelma voidaankin nähdä kirjoitettuna etukäteissuunnitelmana, toteutuneena opetussuunnitelmana sekä oppilaan kokemana opetussuunnitelmana. Jokainen taso antaa opetussuunnitelmalle erilaisen vivahteen ja tulkinnan näkökulmasta riippuen. (Vitikka 2009, 50–52.) Opettajan on helppo luulla toteuttavansa opetussuunnitelmaa, vaikka todellisuudessa opetusta ovat ohjanneet esimerkiksi opettajan omat arvovalinnat. Oppilas puolestaan voi omaksua opettajan opetuksesta aivan eri asioita, kuin mitä opettaja on pyrkinyt opettamaan. Oppimisprosessi ei ole koskaan yksisuuntainen tai yksinkertainen tapahtuma.

Vaikka opettaja kuinka noudattaisi kirjoitettua opetussuunnitelmaa, välittyy hänen opetuksestaan aina myös jotain sellaista, mitä opetussuunnitelmaan ei ole kirjattu. Tällöin voidaan puhua piilo-opetussuunnitelmasta (ks. Broady 1989; Uusikylä & Atjonen 2000; Hellström 2008). Kyse voi olla esimerkiksi koulun ylläpitämistä käytänteistä, jotka eivät pohjaa suoranaisesti opetussuunnitelmaan. Koulussa oppilaat sosiaalistuvat tavoitteellisesti opetuksen kautta, mutta myös piilo-opetussuunnitelman kautta suunnittelemattomasti. Koulua ohjaa kirjoitettu opetussuunnitelma ja kirjoittamaton piilo-

opetussuunnitelma, joista toinen ohjaa koulun työtä virallisesti ja toinen epävirallisesti. Mikäli opettaja ei tiedosta omaa toimintaansa, voi hän alitajuisesti välittää opetussuunnitelman vastaisia asenteita. Piilo-opetussuunnitelma voidaan toisaalta ymmärtää myös ratkaisuksi silloin kun opetussuunnitelma on kirjoitettu epärealistiseen muotoon, jolloin sen toteuttaminen käy mahdottomaksi. (Uusikylä & Atjonen 2000, 49; Hellström 2008, 305–307.)

Opetussuunnitelman eri tasot voivat näyttäytyä siis hyvin erilaisina riippuen mistä näkökulmasta opetussuunnitelmaa tarkastellaan. Käytäntöön siirrettäessä opetussuunnitelma muuttuu aina muotoaan, jolloin ideaalilla opetussuunnitelmallalla ja toteutuneella opetussuunnitelmallalla ei ole välttämättä yhteyttä (ks. Kaavio 1.)



**Kaavio 1. Opetussuunnitelma koulutusjärjestelmän eri tasoilla (Korkeakoski 1990, 34).**

### 2.3 Opetussuunnitelma ammattitaitoisen opettajan työvälineenä

Opetussuunnitelman taidokas ja tiedostava hyödyntäminen on vahva osa opettajan ammattitaitoa. Shulmanin (1987) mukaan opetussuunnitelmatieto on yksi osa opettajan tietoutta. Opetussuunnitelmatietoon kuuluvat opetusvälineiden, oppimateriaalien ja opetusohjelmien tunteminen. Muita opettajan tiedon osia ovat sisältötieto, pedagoginen

sisältötieto, yleinen pedagoginen tieto, tieto oppijoista ja heidän ominaisuuksistaan sekä laajempi tieto kasvatuksen vaikutuksista ja kasvatustavoitteista. (Shulman 1987, 8.) Opettajan tietämyksen eri osa-alueet linkittyvät toisiinsa tukien opettajan ammattitaitoa ja sen kehittymistä.

Kosunen ja Huusko (2002) kuvailee ammattitaitoiselle opettajalle olevan ominaista kirjoitetun opetussuunnitelman tunteminen sekä sen käyttäminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Mukana on kuitenkin aina vahvasti erilaiset ympäristö- ja tilannekohtaiset tekijät, minkä perusteella opetussuunnitelman tulkitseminen ja soveltaminen voi olla vaihtelevaa. Opettaja ei koskaan toteuta opetussuunnitelmaa vain passiivisesti vaan tulkitsee sitä omista lähtökohdistaan sekä soveltaa opetussuunnitelmaa oman käyttöteoriansa pohjalta. Opettajaa ei tulekaan tarkastella mekaanisena ulkopuolelta määritellyn opetussuunnitelman toteuttajana vaan ennemminkin reflektiivisenä konstruktivistina. Reflektiivinen konstruktivisti on itsenäisessä asemassa oleva, ajatteleva ja harkitseva opettaja. Opettajan on mahdollista tehdä valintoja ja antaa merkityksiä tapahtuneelle kriittisen pohdinnan kautta. Täten opettajan on mahdollista oppia kokemuksistaan ja kehittää opetustoimintaansa. (Kosunen & Huusko 2002, 206–208.)

Opetussuunnitelman käyttöä voidaan tarkastella osana opettajan ammattietiikkaa. Opetussuunnitelma liittyy ammattietiikan juridiseen ja eettiseen puoleen. Yhteiskunta on antanut opettajille vastuullisen tehtävän, jolloin opettajakunnan korkeaan moraaliin tulisi voida luottaa. Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) ammattieettiset periaatteet eivät perustu paktoon, vaikka opettajan perustehtävä ja vastuu määritellään lainsäädännössä ja normistoissa. Opettajalla on esimerkiksi oikeus omaan arvopohjaan, mutta ammattia harjoittaessa opettaja on sidoksissa opetuksen perustehtävään ja erilaisiin normistoihin, kuten opetussuunnitelmaan. Ammattietiikan tulisi perustua sisäistettyyn käsitykseen ammatin moraalisisista vaatimuksista. Tällöin opetussuunnitelman käyttö määritellään tiukasti opettajan ammattiin kuuluvaksi asiaksi myös eettisestä näkökulmasta. (OAJ 2010.)

Opetussuunnitelman ohjatessa koulun ja opettajan käytännön työtä, opetussuunnitelmalla on suuri rooli perusopetuksen kehittämisessä ja laadun takaamisessa. Se voi joko edistää tai hidastaa koulun uudistumista (Vitikka 2009, 26). Opetussuunnitelmalla on oltava yhteinen ydin, joka on otettu ympäröivän yhteisön kulttuurista, arvoista ja ideologiasta, mutta sen tulee olla jatkuvasti muuttuva ja oppijoiden etua myötäilevä dynaaminen asiakirja (Leino & Leino 1997, 58). Koulu- tai kuntakohtaisella opetussuunnitelmatyöllä on pyritty kehittämään opettajan toimintaa reflektiivisemmäksi ja tiedostavammaksi, lisäämään yhteistyötä sekä samalla kehittämään laajemmin koko koulukulttuuria (Huusko 2004, 173; Kosunen & Huusko 2002, 207; Syrjäläinen 1994, 18).

Opetussuunnitelmatyöhön osallistuneiden opettajien on todettu olevan tietoisempia työlleen asetetuista tavoitteista sekä tulevaisuutta koskevista käsityksistä (Korhonen 2008, 182–184). Uudistusten myötä kouluihin on kehittynyt myös uudenlaista yhteisöllisyyttä ja yhteisvastuuta, minkä kautta koulua on ollut mahdollista muuttaa syvällisesti (Kohonen & Kaikkonen 1998, 133). Opetussuunnitelmatyön saadessa koko ajan lisää painoarvoa opettajan työssä on itse opetussuunnitelmakäsitemin laajentunut vähitellen koskemaan niin opetussuunnitelmatyöprosessia kuin sen tulosta (Nummenmaa ym. 2006, 124).

Opetussuunnitelmatyö ja opetussuunnitelmauudistukset eivät ole kuitenkaan toteutuneet täysin ongelmitta, kuten eivät varmasti muutkaan uudistukset yhteiskunnassa. Webb ym. (2004) ovat tutkineet Englannissa ja Suomessa Jyväskylä-York-projektissa opettajien käsityksiä opetussuunnitelman muutoksesta ja sen vaikutuksesta opettajan työhön. Opetussuunnitelman on ajateltu toteutuvan paremmin aktiivisen yhteistyön kautta verrattuna perinteiseen opettajan yksinäiseen puurtamiseen luokassa. Uhkana on kuitenkin opettajien tunne yhteistyöhön pakottamisesta sekä siitä seuraava väkinäinen kollegiaalisuus. Kielteinen asenne yhteistyötä kohtaan osoittautuikin tutkimuksessa yhtä vakavaksi esteeksi laadukkaalle opetukselle kuin opettajan keskeisten tietojen ja taitojen puute. Myös yhteistyö koulun ja kodin välillä vaikeutui vanhempien tuodessa esille mielipiteensä hyvin jyrkästi. Tutkimuksessa opettajat eivät kokeneet aina ammatillisuutensa kehittyneen tai uudistusten lisänneen heidän valtaansa, vaan päinvastoin he kokivat sen aiheuttaneen stressiä ja ammatillisuuden heikkenemistä. Ylhäältä päin tulevat ohjeet koetaan helposti alistavana ja opettajien tasolta tulevien



ohjeiden luominen taas vie aikaa opettajatyön perussisällöltä, eli opettamiselta. (Webb ym. 2004, 13–21.)

Myös Syrjälän ym. (2006) aineistossa tuli esille opettajien ristiriitainen suhtautumistapa opetussuunnitelmaa kohtaan. Opetussuunnitelma koettiin myönteisenä ja tarpeellisenä, mutta sen koettiin vievän aikaa muulta tärkeältä. Esimerkiksi eräs haastateltava kertoi olleensa vakuuttunut opetussuunnitelman tärkeydestä koulutusvaiheessa, mutta realiteetit tuntuivat tulleen vastaan työelämässä. Aineisto kertoi opettajan työn kaksijakoisuudesta sekä huolesta lapsen hyvinvoinnista kaiken keskellä. Toinen puoli opettajan työssä on opetus- ja kasvatustyötä ja toinen puoli kaikkea muuta, eli suunnitelmia, arviointeja ja raportointeja. Myös suhtautuminen opetussuunnitelmatyöhön oli kaksijakoista. Opettajat puhuivat päällekkäisestä työstä ja kiireestä opetussuunnitelmien luomisessa sekä siitä, että opettajat tekevät asiat kuitenkin omalla tavallaan, vaikka olisivat luomassa yhteistä opetussuunnitelmaa. Suhtautuminen opetussuunnitelmatyöhön ei ollut yksioikoisen myönteinen tai kielteinen. (Syrjälä ym. 2006, 31–44.) Myös Syrjäläinen (2002, 40, 91–92) totesi tutkimuksessaan opettajien kokeneen opetussuunnitelmatyön pahimmillaan työlääksi, stressaavaksi ja väsyttäväksi prosessiksi.

Opetussuunnitelman käytön osaltakaan tilanne ei ole yksioikoinen. Atjonen ym. (2008) toteaa perusopetuksen pedagogiikan arvioinnissa opetussuunnitelman käytön pohdituttaneen kentällä toimivia opettajia. Opettajat esittivät runsaasti opetussuunnitelman tavoitteisiin, sisältöihin ja tuntijakoon liittyviä ongelmakohtia. Opettajat saattoivat kokea jopa avuttomuutta tai välinpitämättömyyttä pohtiessaan tavoitteita, sisältöjä ja normeja. 10 prosenttia opettajista piti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita liian laajana sekä runsas 5 prosenttia koki ongelmaksi suuripiirteisyyden, väljyyden tai epämääräisyyden. Ehdotukset opetussuunnitelman vaativuudesta selviämiseen olivat muun muassa karsiminen, asioiden käsittelemättä jättäminen, mikäli aikaa ei ole, sekä rauhallinen asenne liiallisen stressaamisen sijaan. (Atjonen ym. 2008, 117–119.) Jo vuoden 2004 opetussuunnitelman uudistusprosessin aikana tuli ilmi, että osa opettajista koki opetussuunnitelman liian ohjaavana, vaatimustason liian korkeana sekä sisällöt runsaina, vaikka opetussuunnitelma saikin kokonaisuudessaan hyvät arviot selkeydestään

(Kartovaara 2007, 25, 35–36). Myöskään tämänhetkinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei ole siis välttynyt kritiikiltä.

Suurena uhkana opetuksen laadulle sekä opetussuunnitelman käytölle on pidetty opetusmateriaalien ohjaavaa vaikutusta opetussuunnitelman sijaan (ks. Uusikylä & Atjonen 2000, 49; Hellström 2008, 224). Jyväskylä-York-projektissa selvisi, että suomalaiset opettajat olivat vastahakoisia luopumaan oppikirjoista (Webb ym. 2004, 18). Myös Heinonen (2005) on todennut tutkimuksessaan oppimateriaalien, erityisesti oppikirjan, vaikuttavan suuresti koulukohtaisen opetussuunnitelman toteuttamiseen. Oppimateriaalit määräsivät etenemisjärjestyksen, opetettavat asiat ja opetusmenetelmät. (Heinonen 2005, 240–246.) Yhtenä huolenaiheena voidaan pitää oppikirjojen laatua, vaikka nykyiset oppikirjat ovatkin monipuolistuneet ja huomioivat opetussuunnitelmaa kenties paremmin kuin aikaisemmin. Oppikirjat eivät voi kuitenkaan korvata opetussuunnitelmaa jo senkään vuoksi, että oppikirjat saattavat pitää sisällään eri sisältöjä. Törnroos (2004) on todennut 7. luokan oppilaiden saaman opetuksen olleen eritasoista riippuen opettajan käyttämästä kirjasarjasta. Opettajat kertoivat oppikirjan olleen hyvin pitkälti opetuksen lähtökohtana. Tällöin voidaan pohtia, kuinka hyvin tasa-arvoinen ja laadukas opetus voi toteutua, mikäli vain oppikirjat ohjaavat opetusta. (Törnroos 2004, 5, 198–199, 225.) Parhaimmillaan hyvät oppimateriaalit opetussuunnitelman rinnalla voivat kuitenkin toimia muutosagentteina ohjaten opetusta oppilaskeskeisempään suuntaan (Heinonen 2005, 240–246).

Korkeakoski (2005a) toteaa, että opetussuunnitelman toteutumisesta opettajan käytännön opetustyössä ei ole kattavaa tietoa. Vaikka PISA-tutkimukset osoittavat suomalaisen opetuksen olevan korkeatasoista, ne eivät arvioi opetussuunnitelman toteutumista vaan laajempia osaamisen ja oppimisen valmiuksia. Mikäli puhutaan opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteutumisesta viikkotuntien ja oppiaineiden vähimmäistuntimäärien kautta, voidaan katsoa opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuneen. Jos kuitenkin puhutaan opetussuunnitelman noudattamisesta päivittäisessä opetuksessa, voidaan sen sanoa toteutuvan keskimäärin vain tyydyttävästi. Syynä tähän on muun muassa jo edellä mainittu oppimateriaalien vahva ohjaava vaikutus. (Korkeakoski 2005a, 48–49.) Mikäli

opettajien opetustyön taustalla ovat edelleen vahvana muun muassa Syrjäläisen (1994, 13) mainitsevat omat kokemukset ja intuitiot kun opetussuunnitelma on vain pölyyntymässä kirjahyllyssä, ei luonnollisestikaan opetussuunnitelman mukainen opetus voi toteutua.

Tutkimusten mukaan opettajien toiminnan muuttuminen onkin hyvin hidas prosessi eikä esimerkiksi opetussuunnitelman muutos tarkoita suoranaisesti sitä, että opettajien opetus muuttuisi (Korkeakoski 2005b, 47). Syrjäläinen (2002) huomauttaakin, ettei laajoilla massauudistuksilla, kuten opetussuunnitelman muutoksilla, pystytä vastaamaan tulevaisuuden tarpeisiin (Syrjäläinen 2002, 62). Lisäksi monet vahvat koulukulttuurin tarkoituksettomat rituaalit vallankäytön tapoina ja järjestyksen säilyttäjinä, joita voidaan kutsua myös piilo-opetussuunnitelmaksi, voivat pahimmillaan olla estämässä muutosta (Broady 1989, 121–126). Koulut eivät muutu pelkästään poliittisesta tahdosta, esimerkiksi opetussuunnitelmamuutosten avulla, vaan keskiössä on aina opettajan toiminta. Minkäänlaista oleellista muutosta ei voi tapahtua koululuokissa, ellei opettajan ajattelu ja toiminta uudistu. (Lauriala 1998, 120.)

Jonkinlaista muutosta opettajien ajattelussa onkin tapahtunut. Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin (Atjonen ym. 2008) mukaan opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman merkitys opettajan työssä on suurempi aikaisempiin opetussuunnitelman käyttöön liittyviin tutkimuksiin verrattuna. Aineiston pohjalta opettajien tavoitetietoisuus opetussuunnitelman ja oppiainekohtaisten tavoitteiden kannalta näyttäisi olevan hyvä. Yhä useampi opettaja osallistuu paikallisen opetussuunnitelman luomiseen, jolloin on mahdollista, että tavoitteet sisäistetään paremmin. Näyttäisikin siltä, että opetussuunnitelmätietoudessa on tapahtunut muutosta odotettuun suuntaan. Tutkimukseen osallistuneista opettajista 23 prosenttia koki opetussuunnitelmalla olevan erittäin paljon merkitystä opetuksen suunnittelussa. Kuitenkin noin 22 prosenttia vastaajista kertoi, ettei opetuksen järjestäjän vahvistamalla opetussuunnitelmalla ollut lainkaan tai sillä oli vain jonkin verran merkitystä opetuksen suunnittelun kannalta. Tutkijat toteavat kuitenkin täsmällisen tutkimustiedon saamisen vaikeaksi, koska opetussuunnitelmalla on jokaiselle opettajalla erilainen merkitys. Samaisessa tutkimuksessa 57 prosenttia opettajista kertoi oppikirjoilla olevan paljon tai erittäin paljon

vaikutusta opetuksen suunnitteluun kun taas 43 prosenttia vastaajista kertoi, ettei vaikutusta ole juuri ollenkaan tai on jonkin verran. (Atjonen ym. 2008, 105, 195.)

Myös Kosunen (1994) on todennut kirjoitetulla opetussuunnitelmalla olevan melko tärkeä merkitys luokanopettajan työssä eikä se suinkaan ole niin etäinen opettajan työväline kuin aikaisemmin on ajateltu. Suhtautuminen opetussuunnitelmaa kohtaan on myönteinen ja se on tullut läheisemmäksi aikaisempiin opetussuunnitelmaa koskeviin tutkimuksiin verrattuna. Opettajat arvioivat myös opetussuunnitelman oppimateriaaleja tärkeämmäksi välineeksi omassa työssään. Varsinkin kokeneemmat opettajat olivat sisäistäneet opetussuunnitelman ja ymmärsivät sen laaja-alaisemmin kuin kokemattomamat opettajat. (Kosunen 1994, 284–289.)

Opetussuunnitelman käyttö näyttäisi siis edelleen etsivän omaa paikkaansa opettajuuden kentässä, eivätkä tutkimustuloksetkaan ole aina yhdensuuntaisia. Tarvitaankin tarkempaa tutkimusta opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuudesta ja pohdintaa siitä, miten järjestelmää voitaisiin kehittää (Korkeakoski 2008, 45; Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004, 66). Opetussuunnitelma voi parhaimmillaan toimia opettajan työn kehittäjänä ja koulutuksen laadun takaajana, jolloin tieto opetussuunnitelman toimivuudesta on keskeisessä asemassa.

## 3. Luokanopettajakoulutus

### 3.1 Koulutus kohti professiota

Opettajan työnkuva laajenee ja muuntuu jatkuvasti. Oppimisen ohjaaminen ja oppilaan kasvun tukeminen korostuvat opettajan tärkeimpinä tehtävinä. (Eloranta & Virta 2002, 149–151.) Opettajan vaativa työ edellyttää syvällistä tietämystä tiedon luonteesta ja eri tieteenaloista, laajaa ihmisen kasvun ja kehityksen tuntemusta sekä ymmärrystä kasvatuksen, koulutuksen ja yhteiskunnan välillä olevista kytkennöistä. Opettajan ammatti pitää sisällään korkean eettisen vastuun, joka opettajan tulee ymmärtää ja sisäistää. (Opetusministeriö 2007, 11, 14.)

Opettajan ammatista on pyritty muotoilemaan vähitellen professiota, jolla on omat eettiset ohjeensa ja laaja autonomia. Opettajilla on hallussaan ammatillista tietoa, jota on vain ekspertin mahdollista saavuttaa (Tirri 2008, 191; Luukkainen 2005, 27–29; Huusko 2004, 171.) Niemi (1996) kuvaa professiota korkean tason koulutusammattiksi, jonka ammattikunnan edustajat itse kehittävät työtään eivätkä toimi vain ulkoisesta pakosta tai määräyksestä. Opettajan ammattiin kuuluu paljon itsenäistä toimintaa, mutta aina myös alistainen asema erilaisten määräysten toteuttajana, muun muassa opetussuunnitelman käyttäjänä. Profession käsite ei näin ollen välttämättä sovellu opettajan ammatin luonnehdintaan. (Niemi 1996, 32–33.) Opettajan itseohjautuvuus onkin kyseenalainen käsite, koska opettaja joutuu toimimaan monessa tilanteessa ulkoohjautuvasti, vaikka hänellä olisi vapaus valita esimerkiksi toimintatapojaan (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 27). Opettajan vapautta ja autonomiaa voidaan pitää toisaalta siis myös eräänlaisena koulutuspoliittisena savuverhona (Syrjäläinen 2002, 61). Mikäli kuitenkin opettajakunnan mainetta ja arvostusta pyritään nostamaan profession suuntaan ja ennen kaikkea pyritään takaamaan oppilaille laadukasta ja tasa-arvoista koulutusta, tarvitaan korkeatasoinen koulutus tuleville opettajille.

Opettajankoulutuksen tehtävänä on kehittää opettajien ajattelutaitoja, kykyä ymmärtää yhteiskunnallisia ja sivistyksellisiä ilmiöitä sekä edistää valmiutta oppia lisää (Opetushallitus 2007, 14). Opiskelijalla tulisi olla vähintään kykyä ymmärtää, analysoida ja sietää muutosta sekä kykyä elää muutospainoiden alaisena (Syrjälä 1998, 32). Elorannan ja Virran (2002) mukaan opettajankoulutuksen aikana opiskelijan tulisi omaksua laajasti akateemisia valmiuksia, kehittää itsereflektiötaitoja sekä harjaantua sosiaalisissa, kommunikatiivisissa ja organisatorisissa taidoissa. Lähestyi opettajankoulutusta mistä näkökulmasta tahansa, keskeistä on tukea opiskelijan minäkäsityksen kehittymistä, uusien tietojen ja taitojen omaksumista, ammatillisuuden ymmärtämistä sekä aikaisempien käsitysten uudelleen järjestämistä. (Eloranta & Virta 2002, 149–151.) Opettajaksi tuleminen ei kuitenkaan ole pelkästään ennalta määriteltyjen tietojen ja taitojen omaksumista vaan syvälinen ihmisen persoonallisuutta koskeva ja monimutkainen ammatillisen kehittymisen prosessi (Väisänen & Silkelä 2000b, 132).

Tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen on ajateltu olevan yksi keino vastata opettajan ammatin aina kasvaviin vaatimuksiin. Krokfors (2008) kuvaa tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen tähtäävän käytännölliseltä tasolta kohti käsitteellistä tasoa. Käytännölliseen dimensioon kuuluu opettajan työn ja opettamisen perusteiden opettelu. Tällöin harjoitellaan muun muassa aineenhallintaa, ainedidaktiikkaa ja opetuksen eri muotoja. Opettajankoulutuksessa näiden taitojen opetteluun tulee olla systemaattista sekä opettajakoulutuksen opetussuunnitelman ja tutkintovaatimusten mukaista. Käytännöllisen dimension lisäksi tarvitaan myös ajattelullisia valmiuksia, joita voidaan kutsua opettajakoulutuksen käsitteelliseksi dimensioksi. Opiskelijalla tulee olla taitoa reflektoida, hallita pedagoginen ajattelu, kyetä argumentoimaan sekä hallita tutkimuksellinen ote työhönsä. Myös metakognitiot ja pedagogisten päätösten perusteleminen kuuluvat näihin valmiuksiin, jotta opettaja voisi lopulta kyetä itsenäiseen pedagogiseen päätöksentekoon. (Krokfors ym. 2009, 210.) Tutkivan otteen avulla opettaja pystyy kehittämään työtänsä ja toisaalta laajemmasta näkökulmasta avautuu mahdollisuus myös opettajankoulutuksen kehittämiseen (Opetushallitus 2008, 37).

Opettajankoulutuksen tulisikin vastata lukuisiin eri puolilta tuleviin vaatimuksiin.

Lindénin (2006) mukaan opettajan työnkuvan moninaisuus tuottaa päänvaivaa opettajille, eikä opettajankoulutukseen ole yhtään paremmassa asemassa. Opettajankoulutuksen tulisi kattaa laajasti erilaisia ideologioita ja tavoitteita, mutta niiden yhteen nivomisessa ei ole aina täysin onnistuttu. Opintojen pirstaleisuus on ollut jatkuvasti ongelmakohtana.

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmamuutokset eivät ole myöskään täysin tavoittaneet sitä ideologista tasoa, johon on pyritty. Muutokset ovat olleet rakenteellisia ja niillä on pyritty lisäämään muun muassa opiskelijan aktiivisuutta ja yhteistoiminnallista oppimista ja sekä lisäämään opintojen merkityksellisyyden ja mielekkyyden tasoa.

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmauudistusten avulla onkin onnistuttu kehittämään esimerkiksi opiskelijoiden aktiivisuutta, mutta syvemmät muutokset eivät ole aina toteutuneet eikä ylhäältäpäin tulleiden tavoitteiden perustoja ole ehditty täysin punnitsemaan. Opettajankoulutus on ajautunut Lindénin mukaan sellaiseen asemaan, jossa sen on reagoitava nopeasti ulkoapäin tuleviin muutoksiin ilman mahdollisuutta syvälliseen kriittiseen pohdintaan. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelma on haluttu nähdä neutraalina dokumenttina, joka on johtanut siihen, että opettajankoulutuksen opetussuunnitelman sisällöt yksinkertaistuvat ja näin ne välittyvät myös opiskelijalle pinnallisina sisältöinä. (Lindén 2006, 208–213.) Toisaalta mikäli opettajan työtäkin kuvataan pirstaleiseksi ja kiireiseksi (ks. Syrjäläinen 2002, 76), voidaan todeta opettajankoulutuksen heijastavan kentän todellisuutta ja valmistavan opiskelijaa alusta asti siihen opettajan työtodellisuuteen, minkä tuore opiskelija tulee kentällä kohtaamaan.

Opetussuunnitelman käyttötaidon ollessa osa opettajan laajaa ammattitaitoa, tulee sen käyttöön liittyviä tietoja ja taitoja vahvistaa myös opettajankoulutuksessa. Jyväskylän Yliopiston opettajankoulutuslaitoksen vuoden 2009–2010 opetussuunnitelman opintojaksokohtaisissa kuvauksissa opetussuunnitelman käyttöä sivutaan vain muutamassa Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisten opintojen opintojaksossa (POM-opinnot). Kuvauksissa tavoitteiksi kuvataan muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelmaan tutustuminen, siihen syventyminen tai sellaisten taitojen hankkiminen, joita tarvitaan peruskoulun opetussuunnitelman toteuttamiseen. (Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2009–2010.) Opetussuunnitelmaa ei ole mainittu muissa yleisissä tavoitteissa, jolloin

opetussuunnitelman painoarvo opettajankoulutuksen opetussuunnitelmatasolla näyttäisi olevan heikko, ellei olematon. Voidaankin pohtia, kuinka tietoisesti opettajankouluttajat käsittelevät opetussuunnitelmaa eri oppiaineiden kohdalla, ja onko käsittely vain pirstaleista oppiaineisiin sidottua tietoutta, jolloin ei jää tilaa opetussuunnitelman syvemmälle tarkastelulle?

Jo kymmenen vuotta sitten koettiin valtakunnallisesti opettajankoulutuksessa perusopetuksen opetussuunnitelmien käsittelyn olevan puutteellista. Vuonna 1999 valmistuneen opettajankoulutuksen arviointiraportin mukaan yhtenä kehittämistä vaativana opintojen sisältöalueena olivat opetussuunnitelman laadinnan valmiudet sekä suunnittelu- ja arviointitaidot. (Jussila & Saari 1999, 41.) Lisäksi Rauste-von Wright (2001) huomauttaa, että opettajankoulutuksessa on perinteisesti keskitytty vahvasti opettamiseen oppimisen sijaan eikä tilaa ole jäänyt myöskään opetussuunnitelman kehittämiseen (Rauste-von Wright 2001, 27–28). Opetussuunnitelman laadintaan liittyviä valmiuksia ei mainita noin kymmenen vuotta myöhemmin Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen tavoitteissa tai sisällöissä eikä oman kokemuksemme perusteellakaan sitä ole opinnoissa käsitelty. Tämä vahvistui myös aineistomme perusteella.

Lisäksi vuonna 1997 valmistuneessa tutkimuksessa arvioitiin koulutuksen antamia valmiuksia opettajan ammattiin. Valmistuneet opettajat arvioivat saaneensa valmiuksia keskimäärin jossain määrin opetussuunnitelman oppiaineiden hallintaan sekä koulun opetussuunnitelman kehittämiseen. Arviot opetussuunnitelman oppiaineiden hallintaan liittyvistä valmiuksista vaihtelivat hyvistä valmiuksista heikkoihin. Opettajat kokivat saaneensa hyvin valmiuksia kuitenkin työnsä suunnitteluun, jota voidaan pitää tarpeellisena perusvalmiutena myös koulukohtaista opetussuunnitelmaan suunnittellessa ja toteuttaessa. (Niemi & Tirri 1997, 43–44.)

Koulutus antaa parhaimmillaan hyvät valmiudet sekä työkaluja opettajaksi kasvuun, mutta se ei ainoastaan riitä opettajuuden kehittämisen takaamiseksi. Opettajan ammatti vaatii oman työn tutkimista ja kehittämistä tulevaisuudessakin, jolloin opettajaksi kasvun ei



tulisi loppua koulutuksen päättyessä. (Rytkönen 1993, 136.) Elinikäisen oppimisen merkitys korostuukin jatkuvan yhteiskunnallisen ja teknologisen kehityksen myötä. Näin koulutuksen sidonnaisuudet aikaan ja paikkaan ovat jatkuvasti vähentyvät. (Väljærvi 1999, 106.)

Elinikäisen oppimisen kannalta opettajille tulisi taata toimiva koulutusjatkumo, johon kuuluu laadukas peruskoulutus, työhöntulokoulutus ja täydennyskoulutus (Opetusministeriö 2007, 18). Jokinen ja Sarja (2006) toteavat, että juuri valmistuneen opettajan kannalta tärkeää olisi saada työhöntulokoulutus toimivaksi. Arvioinnit osoittavat, että noviisiopettajalla ei ole kaikkia valmiuksia työhön tullessaan eikä toisaalta koulutus siihen pyrikään. Noviisiopettajalla on usein rajallinen tietämys niin oppilaista, opetussuunnitelmasta, kouluyhteisöstä sekä paikallisista toimintaperiaatteista. Odotukset ja vaatimukset uudelle tulokkaalle ovat usein valtavia. Muun muassa tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen mentoroinnin avulla on ajateltu uuden tulokkaan saavan tukipintaa opettajuuden muotoutumiseen. (Jokinen & Sarja 2006, 186–190.) Opettajuuden kehittyminen on siis huomattavasti pidempi ja monivaiheisempi prosessi kuin vain koulutuksen antama alkusysäys. Suuri osa opettajan työn ongelmakohdista aukeaa vasta arkipäivän työssä. (Kosunen & Mikkola 2001, 478–483.)

### 3.2 Opetusharjoittelu ja ohjaus

Luokanopettajakoulutukseen voidaan katsoa kuuluvan teoreettista ja käytännöllistä ainesta. Koulutus tähtää käytännön ammattiin, jolloin pelkkä teoreettinen tieto kasvatuksesta ja opetuksesta ei riitä. Rinnalle tarvitaan taitoa soveltaa tätä tietoa. Opetusharjoitteluiden on perinteisesti nähty lisäävän opiskelijan käytännön työn valmiuksien kehittymistä (Opetushallitus 2007, 17). Tärkeää on myös tiedostaa, että opiskelijat arvostavat opetusharjoitteluita ja pitävät niitä merkittävänä kokemuksia opettajuuden kehittymisen tiellä (ks. Jyrhämä & Syrjänen 2009, 417–418; Lerkkanen 1993, 94; Silkelä 1993, 145; Väisänen & Atjonen 2005, 9).

Opetusharjoittelut voivat olla opiskelijalle ainoita tilaisuuksia koulutuksen aikana, jolloin hänen on mahdollista soveltaa oppittua teoreettista tietämystä käytäntöön.

Opetusharjoittelussa on huolehdittava, että niin käytännöllinen kuin käsitteellinen dimensio harjaantuvat. Samalla opiskelijan on mahdollista oppia käytännön tilanteiden kautta aineksia tutkivaan otteeseen ja sitä kautta oman työn kehittämiseen. (Opetushallitus 2007, 17; Atjonen & Väisänen 2004, 43; Krokfors ym. 2009, 210–211.) Ohjatuissa harjoittelussa opiskelijalle avautuu tilaisuus muodostaa vähitellen käsitystään ammatista ja koulun arjesta. Harjoittelussa muun muassa metakognitiot ja pedagogisten päätösten perustelut nousevat keskeiseen asemaan. (Jyrhämä & Syrjänen 2009, 417–418.)

Opetusharjoitteluiden kautta opiskelijoiden tulisi harjaantua tekemään opetukseen liittyviä päätöksiä, jotka pohjaavat kasvatustieteellisiin lähtökohtiin ja tavoitteisiin (Widjeskog & Perkkilä 2008, 53).

Opetusharjoittelut ovat ohjattuja harjoitteluita, jolloin keskeistä on etenkin ohjauksen laatu. Opetusharjoittelun ohjausta voidaan lähestyä Salon ym. (2006) mukaan ainakin kolmesta eri näkökulmasta. Ensimmäinen lähtökohta on opiskelijan toiminnan ohjaaminen suunnittelu- ja toteutusvaiheessa sekä hänen arvioidessaan opetustilannetta. Toinen lähtökohta on ohjata opiskelijan pedagogista ajattelua uusimman tutkimustiedon pohjalta ja kolmantena lähtökohtana on edistää opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymistä. (Salo ym. 2006, 391–393.) Näiden lähtökohtien tulisi sulautua saumattomasti toisiinsa. Edellä mainitut lähtökohdat ja painotukset vaihtelevat eri opetusharjoittelujaksoilla.

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman mukaan harjoitteluiden jatkumo alkaa koulujärjestelmän ja oman toiminnan tiedostamisesta. Vähitellen aletaan kiinnittää huomiota myös suunnittelutaitoihin, joita harjoitellaan koko harjoittelujatkumon ajan. Opetusharjoitteluiden jatkumo huipentuu päättöharjoitteluun, jossa tavoitteena on ammatillisen identiteetin selkiyttäminen. Opetusvastuuta lisäämällä pyritään kehittämään ja syventämään opiskelijan itseohjautuvuutta niin suunnittelussa, toteutuksessa kuin arvioinnissakin sekä harjoitella autonomisena opettajana toimimista. Päättöharjoittelu eli syventävä ohjattu opetusharjoittelu (OKLS520) on myös tutkielmamme tarkastelun kohteena. Käytämme tästä opetusharjoittelusta nimitystä

päättöharjoittelu, koska nimitys on lyhyempi ja yleisessä käytössä niin opettajien kuin opiskelijoidenkin keskuudessa. (Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2009–2010.)

Silkelä (1999) on kuvannut ammatillisen kehittymisen prosessia vastaavien kolmen vaiheen kautta: orientoiva, harjoittava ja syventävä vaihe. Orientoivassa vaiheessa käännytään omaan itseen ja tarkastellaan omia uskomuksia. Harjoittavassa vaiheessa harjaannutaan reflektointiin eli oman toiminnan, ajattelun ja ymmärryksen arviointiin. Tavoitteena on oppia kehittymään. Syventävässä vaiheessa arvioidaan itseä kriittisesti ja pyritään saamaan aikaan muutoksia toiminnan tasolla. Tavoitteena on oppia kehittämään esimerkiksi vallitsevia käytänteitä. (Silkelä 1999, 152–154.) Samankaltainen kehityslinja on rakennettu myös luokanopettajakoulutuksen opetusharjoitteluihin. Lähtökohtana on omien käsitysten hahmottaminen, minkä kautta on mahdollista tulla tietoisiksi ja vapautua aikaisemmista kenties haitallisistakin ajatusmalleista.

Alkuvaiheessa opiskelijan käyttöteoria on usein hajanainen ja koostuu irrallisista käsitteistä, jolloin sillä ei ole välttämättä tarttumapintaa käytännön työhön. Käyttöteoriaa voidaan kuvata sisäänrakennetuksi säännöstöksi, johon voidaan päästä käsiksi reflektion kautta. Koulutuksen edetessä ja opettajuuden kehittyessä pelkän käyttötiedon tulisi muokkautua vähitellen laajaksi opettajan kasvatusta ja opetusta koskevaksi henkilökohtaiseksi käyttöteoriaksi. (Sarja & Ojala 2004, 118; Atjonen & Väisänen 2004, 34; Ojanen 2000, 86–87; Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 405.) Opetusharjoittelu laajemman ja selkiytyneemmän käyttöteorian kehittymisen paikkana on ilmeinen. Opettajankoulutuksen tehtävänä voidaan pitää opiskelijan käyttöteorian rakentamista ja sen tieteellistämistä siten, että opiskelija voisi opettajana toimiessaan perustaa toimintansa vankkaan tietopohjaan, professionaaliseen tietoon sekä omien uskomusten ja käytänteiden jatkuvaan tutkimiseen (Väisänen & Silkelä 2000b, 138–139).

Opettajan ajattelun ja toiminnan välistä suhdetta voidaan kuvata myös muilla käsitteillä. Aaltonen ja Pitkäniemi (2001) esittelevät käyttöteorian lisäksi puhuttavan skripteistä eli käsikirjoituksista siitä, miten opetustilanteet etenevät, toiminnallisista agendoista eli

mentaalisisä malleista siitä, miten tunti todella toteutetaan sekä interaktiivisesta ajattelusta eli siitä, mitä opettaja ajattelee ”tässä ja nyt”. Kaksi viimeistä käsitettä kuvaa opettajan opetustapahtuman aikaan tapahtuvaa interaktiivista ajattelua kun taas käyttöteoria ja skriptit sijoittuvat opetustapahtuman pre- ja postaktiiviseen vaiheeseen. Käyttöteorian on todettu vaikuttavan opetustoteutuksen laajoihin puitteisiin ja tuntitapahtumien rakenteeseen. Jotta opettajan toiminta olisi tehokasta, tulee opettajan lukea tilanteita tarkasti, hyödyntää havainnoista saatuja vihjeitä ja valita toiminnalle tilanteeseen soveltuvia skriptejä ja agendoja. (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 403–409, 413.)

Opiskelijat eivät ole kuitenkaan kokeneet opetusharjoittelun antavan realistista kuvaa opettajan työstä Piesasen, Kiviniemen ja Valkosen (2006, 49) selvityksen mukaan. Myöskään noviisiopettajien mielestä opettajankoulutus ei vastannut riittävästi opettajan työtodellisuutta (Blomberg 2008, 191). Ohjattuja opetusharjoitteluita kehitetään jatkuvasti, mutta harjoittelut eivät täytä opettajankouluttajien, tutkijoiden ja kentän odotuksia. (Heikkinen ym. 2006; Rähä 2006; Salo ym. 2006). Selvityksien kuvaamat opiskelijoiden toistuvat kommentit muun muassa teorian ja käytännön yhdistymättömyydestä piirtävät kuvaa opetusharjoitteluiden ja koulutuksen ongelmista (Jussila & Saari 1999, 37; Lerkkanen 1993, 86).

Oppiminen ei tapahdu pelkästään kokemuksen kautta vaan tärkeänä tekijänä oppimisessa on toiminnan jälkeinen reflektio. Kokemus opetus- ja kasvatustyöstä on opiskelijalle ensiarvoisen tärkeää, mutta yhtä tärkeää on se, miten tätä kokemusta käsitellään ja miten se yhdistetään opiskelijan teoretietoon. Edes monet pitkälle koulutetuista opettajista eivät arvioi tai tutki mielessään kannattamansa teoreettisen tiedon ja toteuttamansa käytännön välistä suhdetta (Ojanen 2000, 89, 119). Väisänen ja Atjonen (2005) huomauttavatkin, että teorat ja käsitteet eivät siirry itsestään käytäntöön vaan siihen tarvitaan yhdessä pohtimista. Opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta keskeisessä asemassa ovat muun muassa kysymykset siitä, miten opetussuunnitelmaa, oppimisteorioiden sisältöjä ja käsitteitä tuodaan esille ohjauskeskusteluissa. (Väisänen & Atjonen 2005, 8.)

Dialogisuus ja ohjaussuhteen toimivuus asetetaan useimmissa harjoitteluihin liittyvissä teoksissa sekä myös opiskelijoiden mukaan tärkeimpään asemaan opetusharjoittelun onnistumisen kannalta (ks. Jyrhämä & Syrjänen 2009; Pekkari 2009; Sarja & Ojala 2004; Blomberg 2008, 206–207; Lauriala & Kukkonen 2005, 103). Ohjaaja ja opiskelija luovat parhaimmillaan dialogin, jossa opettajana kasvaminen ja kehittyminen mahdollistuvat. Ohjaajalta tämä vaatii herkkyyttä nähdä opiskelijan tarpeet ja kykyä mukauttaa toimintaansa sen mukaan. Reflektion kautta niin opiskelijan kuin ohjaajankin on mahdollista päästä käsiksi omaan käyttöteoriaansa ja kehittää sitä. (Jyrhämä & Syrjänen 2009, 420–428.) Opiskelijalta ammatillisen kasvun prosessi vaatii pyrkimystä muuntaa, laajentaa ja muotoilla uudelleen omaa käyttöteoriaansa ja haastaa omia käsityksiään opettajuudesta. Tasavertainen ja mielekäs ohjauskokemus johtaa parhaimmillaan motivaatioon pohtia ja kehittää omaa opettajuuttaan. (Silkelä 2004, 249, 257.) Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen vaatii toimimista aidossa työympäristössä, jossa on mahdollista kohdata aitoja ongelmia, ongelmien reflektointia ja ongelmien ratkaisutilanteita (Tynjälä 2007, 32).

## 4. Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Tutkimustehtävä

Opinnäytetyössämme pyrimme kartoittamaan, millaisia käsityksiä ja käyttökokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Lisäksi koko tutkielman läpäisevänä painotusalueena on luokanopettajankoulutuksen arviointi. Tutkimuskysymyksiksi täsmentyivät tutkimusprosessin edetessä seuraavat:

- Millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajankoulutuksen aikana opiskelijalle syntyy opetussuunnitelmasta?
- Minkälaisilla tekijöillä on merkitystä opiskelijan opetussuunnitelman käytön kannalta?
- Millä tavalla opiskelija on hyödyntänyt opetussuunnitelmaa opetus-oppimisprosessin suunnittelussa päättöharjoittelussa?

Käsityksillä ja kokemuksilla voidaan katsoa olevan yksilöllinen ja yhteisöllinen ulottuvuus (ks. Dewey 1934; Laine 2001). Hirsjärven (1980) mukaan käsitykset voidaan määritellä tajunnassa oleviksi merkityssuhteiksi, jotka syntyvät ja muuttuvat kokemusten kautta. Muodostuneiden käsitysten pohjalta yksilö tulkitsee todellisuuttaan. (Hirsjärvi 1980, 50–52.) Dewey (1934) määrittelee kokemuksen perustaksi vuorovaikutuksen ympäristön kanssa. Kokemukset muokkaavat tajuntaamme ja näin suhteemme todellisuuteen muuttuu. Kokemus on perustana sille, miten toimimme seuraavaksi. Esimerkiksi odotukset ja aiemmat kokemukset vaikuttavat toimintaamme. (Dewey 1934, 35–57.) Käsitysten ja kokemusten välillä ei ole aina suoraa yhteyttä. Kokemukset ovat aina omakohtaisia, mutta käsitysten ei välttämättä tarvitse olla. Käsitykset eivät läheskään aina ole yksilön oman reflektoinnin kautta syntyneitä, vaan suuri osa käsityksistä on peräisin yhteisöstä. Käsitykset voivatkin kertoa jotain yhteisön perinteestä tai tyypillisistä tavoista ajatella maailmasta. (Laine 2001, 36–37.)

Kokemus on olennainen osa oppimista, koska oppiminen liittyy aina yksilön aikaisempiin kokemuksiin. Aikaisemmat, joko myönteiset tai kielteiset kokemukset, voivat joko ehkäistä ja edistää uuden oppimista. (Silkelä 1999, 45.) Aineistomme pohjalta kokemusten ja käsitysten väliset ristiriidat sekä niiden vaikutus opettajuuden kehittymisessä nousivat mielenkiinnon kohteeksi.

## 4.2 Metodologiset lähtökohdat

Eskolan ja Suorannan (1998) sekä Kiviniemen (2001) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on tuoda tutkittavien ääni kuuluville. Tarkoituksena ei ole niinkään valmiin teorian tai hypoteesin testaaminen vaan aineistosta pyritään löytämään tutkittavan ilmiön kannalta merkitykselliset aiheet ja tulokset sekä nousemaan mahdollisesti käsitteistä teorian tasolle. Lähestymistapa on aineistolähtöinen, jolloin aiheen kannalta merkitykselliset teemat jäsennetään aineistosta eikä etukäteen luokitelluista muuttujista, kuten määrällisen tutkimuksen kohdalla. Teoriat toimivat tulkinnallisina kehyksinä, joiden avulla aineistoa avataan. (Eskola & Suoranta 1998, 13–24; Kiviniemi 2001, 68–72.) Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä voidaan nähdä tietyn näkökulman tuottaminen tutkittavasta ilmiöstä (Tynjälä 1991, 392).

Laadullisen tutkimuksen kohdalla tiedon luonne määrittää suhtautumistapaa tutkimusmenetelmään ja sen tuottamaan tietoon. Kvalen (1989) mukaan tietoteorian eli epistemologian kohdalla voidaan puhua objektivismista ja relativismista. Objektivismissa objektiivisen tiedon saavuttamisen nähdään olevan mahdollista, kun taas laadullisessa tutkimuksessa nojaututaan usein relativismiin, jonka mukaan ei voida tavoittaa vain yhtä totuutta maailmasta. Jokaisella yksilöllä on omanlaisensa todellisuutensa ja totuutensa, jolloin emme voi koskaan sanoa, että olisimme saavuttaneet puhdasta tietoa. (Kvale 1989, 15.) Toisaalta postmoderni tutkimus on mennyt vielä pidemmälle eikä pyri varjelemaan puhtasoppisuutta vaan antaa tilaa erilaisille tulkinnoille. Kaikki mitä näemme ja koemme, perustuu todellisuuden loputtomiin merkitysyhteyksiin, todellisuuden tulkintoihin ja

tiedon pirstaleiseen luonteeseen. Postmodernissa tutkimuksessa ei pyritäkään rakentamaan tutkimuskohdettaan uudelleen todellisuuden kuvaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 54–55.)

Opinnäytetyömme sisältää piirteitä eri laadullisen tutkimuksen lähestymistavoista. Aiheemme kannalta luonnollisin lähtökohta on fenomenologis-hermeneuttinen, koska haluamme ymmärtää tutkittavien ajatus- ja kokemusmaailmaa. Koska opinnäytetyömme tarkoituksena on kuitenkin myös tarkastella kriittisesti opettajankoulutusta ja opetussuunnitelman käyttöä, nousee kriittinen tutkimusote toiseksi tarkastelun välineeksi.

Fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta voidaan kuvata tulkinnalliseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan, millaisten merkitysten pohjalta yksilö toimii. Fenomenologisen tutkimuksen keskiössä ovat tutkittavien kokemus ja ihmisen suhde omaan elämäntodellisuuteensa. Ihmisen suhde maailmaan on aina intentionaalinen, jolloin jokainen havainto näyttäytyy havaintajan kiinnostusten, uskomusten ja pyrkimysten valossa. Fenomenologiassa oletetaan että ihmisen suhde maailmaan on aina merkityksillä ladattua. Oletusarvona on myös se, että merkitysten lähde on yhteisöllinen. Yksittäisten kokemusten tutkiminen paljastaakin aina myös jotain yleistä, koska jokainen kasvaa tai kasvatetaan yhteisön jäseneksi. Toisaalta hermeneutiikassa yksittäistapauksista ei pyritä löytämään yleisiä säännönmukaisuuksia, jolloin tutkimus ei etene täysin induktiivisen päättelyn mukaan yksittäisestä yleiseen. Fenomenologinen tutkimus pyrkii laajan yleistämisen sijaan ymmärtämään jotain tutkittavan alueen ihmisten tai yhteisön sen hetkisestä merkitysmaailmasta, kuten koulutusinstituution toimintakulttuurista. (Laine 2001, 26–31; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)  
Laadullisessa tutkimuksessa merkitysten piiloisuus tai tiedostaminen sekä merkitysrakenteet nousevat keskiöön (Moilanen & Rähä 2001, 44).

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimustradition tavoitteena on hahmottaa tutkittavien käsityksiä siitä todellisuuden osasta, jonka tutkija kysymyksenasetteluillaan on rajannut. Aineistosta yleistysten tekeminen on tällöin sitä, että tutkija pyrkii etsimään ja muotoilemaan käsitteellisesti tutkittavien kokemusten keskeisiä sisältöjä. (Perttula 1996,



90.) Laineen (2001) mukaan tutkittavien merkitysmaailma on meille yleensä jollain tavalla tuttua, koska elämme samassa kulttuuripiirissä eli meillä on yhteinen esiymmärrys. Tästä esiymmärryksestä tulee pyrkiä irrottautumaan ja olemaan tietoinen omista tutkimuksiin liittyvistä lähtökohdista. Tutkija ei voi kuitenkaan täysin irrottautua esiymmärryksestä, vaan irrottautuminen toimii vain tutkimuksen yhtenä vaiheena. Lopulta myös esiymmärrys ja muiden tutkimusten ja teorioiden hyödyntäminen tulevat mukaan kuvaan. (Laine 2001, 30–34.)

Opinnäytetyömme ei ole kuitenkaan puhtaasti fenomenologis-hermeneuttinen, koska aiheemme rajauksen vuoksi meidän tulee tarkastella kriittisesti ja toisaalta jopa arvottavasti opettajankoulutuslaitosta ja samalla myös opetussuunnitelmaa. Alvessonin ja Sköldbergin (2000) mukaan kriittisellä teoriolla on piirteitä tulkinnallisesta lähestymistavasta, mutta siihen on yhdistettynä myös kriittistä sosiaalisen maailman tarkastelua. Sen mukaan sosiaalisen maailman ilmiöitä tulee aina tarkastella historiallisesta kontekstista. Mennyt on luonut tämänhetkiset sosiaaliset olot ja niihin vaikuttaa suuresti esimerkiksi epätasapaino vallan jakautumisessa. Kriittisellä teoriolla onkin emansipatorinen eli vapauttava tiedonintressi. Tutkimus ei voi olla objektiivista tai neutraalia, vaikka pyrkisi olemaan olematta kenenkään puolella. Vallitsevan sosiaalisen maailman ja sen intressien vahvistamisen välttäminen on hyvin vaikeaa. Kriittisen itsereflektion kautta pyritään olemaan vahvistamatta valta-asetelmaa yhteiskunnassa, mutta toisaalta siltä ei voi koskaan täysin välttyä. Tutkimuksessa hyvä tulkinta pakottaa meidät ajattelemaan, haastamaan tietoa ja problematisoimaan sitä. (Alvesson & Sköldberg 2000, 110–111, 128–129, 136.) Kriittisen teorian avulla pyritään muutokseen (Huttunen & Heikkinen 1999, 158).

Opinnäytetyömme tarkastelee osittain siis myös laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla opetussuunnitelmaa ja sen toimivuutta. Opiskelijoita ja opettajankoulutuslaitosta ei voidakaan tiukasti erottaa yhteiskunnasta ja sen tuomista vaikutuksista opiskelijan elämään. Täten eri tutkimusten ja tutkijoiden tuomat näkökulmat, yhteiskunnan tämän hetkinen tilanne sekä opetussuunnitelman lakiin pohjaava velvoittavuus luovat tutkielmallemme jossain määrin arvottavan latauksen.

Perttulan (1996) mukaan yleisen tavoiteltavan todellisuuden muotoileminen aineiston perusteella merkitsee sitä, että tutkija olettaa oman merkitysmaailmansa olevan parempi ja erehtyy luulemaan sitä esimerkilliseksi todellisuudeksi (Perttula 1996, 93). Emme oleta oman merkitysmaailmamme olevan parempi kuin muiden, vaikka oletuksemme on, että opetussuunnitelmaa tulee käyttää. Tämä näkemys pohjautuu enemminkin tämänhetkiseen lakiin ja koulutuspolitiikan määräyksiin kuin omiin mielipiteisiimme.

### 4.3 Teemahaastattelu

Aineistonkeruumenetelmän valinta perustui halun kuvata ja ymmärtää opiskelijoiden ajatusmaailmaa. Haastattelun avulla tutkijan on mahdollista päästä tarkastelemaan asioita haastateltavan näkökulmasta (Patton 2002, 341). Haastattelu on käytännönläheinen ja usein tehokkain tapa saada tietää, mitä joku ajattelee jostakin asiasta (Eskola & Vastamäki 2001, 24; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Haastattelun yhtenä etuna voidaan pitää myös joustavuutta. Kysymysten toistaminen ja ilmausten selventäminen onnistuu helposti haastattelutilanteessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Haastattelun avulla pystyimme saamaan yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa opiskelijoiden ajatusmaailmasta sekä kuvaavia esimerkkejä opetussuunnitelman hyödyntämisestä opetusharjoittelussa. Aikaisempaa tutkimusta aiheesta ei ollut, joten haastattelu aiheen kartoittamisen välineenä tuntui toimivimmalta ratkaisulta. Tutkimusaineiston keräämiseen valitsimme teemahaastattelun.

Puolistrukturoidussa haastattelumuodossa, teemahaastattelussa, kysymykset ja huomio kohdentuu ennalta määriteltyihin teemoihin. Kaikkia haastattelun näkökulmia sekä tarkkoja kysymysmuotoja ei kuitenkaan ole määritelty ennakkoon, jolloin jää tilaa haastateltavien ajatuksista ja kokemuksista kumpuavien asioiden käsittelylle. Haastattelijan kohdalla tämä tarkoittaa tarvittaessa mahdollisuutta syventyä tarkemmin mielenkiintoisiin teemoihin. (Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; Patton 2002, 343–344; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Teemahaastatteluun osallistuminen, verrattuna moniin muihin aineistonkeruumenetelmiin nähden, on

motivoivaa, sillä haastateltavan on mahdollisuus kertoa omaehtoisesti omia kokemuksiaan ja mielipiteitään ilman ennalta määrättyjä vastausvaihtoehtoja (Eskola & Vastamäki 2001, 24).

Etukäteen valitut teemat pohjautuvat viitekehykseen eli jo tiedettyihin asioihin ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Teemahaastattelurungon rakentaminen pohjautuu tietoon haastateltavien yhteisestä kokemusmaailmasta eli siihen, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn yhteisen tilanteen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Pystyimme olettamaan omien kokemustemme ja kirjallisuuteen tutustumisen kautta opiskelijoilla olevan yhteisiä kokemuksia koulutuksen aikana seuraavista teemoista: opetussuunnitelman käsittely harjoitteluissa ja muissa opinnoissa, opetuksen suunnittelu ja toteutus päättöharjoittelussa sekä kokemukset harjoitteluohjauksesta. Haastatteluissa apuna käyttämämme teemahaastattelurunko on tutkielmamme liitteenä (Liite2). Haastatteluissa kävimme jokaisen kanssa läpi kaikki teemat, mutta eri haastateltavien kohdalla tietyt aihealueet saivat enemmän painoarvoa kuin toiset. Teemahaastattelu antaa vapauden esittää kysymyksiä eri järjestyksessä ja muuntaa haastattelun avoimuuden astetta haastattelukohtaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Teemahaastattelun onnistumisen kannalta tärkeää on harjoitella haastattelukäytänteitä esihaastattelun muodossa (Eskola & Vastamäki 2001, 39). Teimme yhden puolitoista tuntia kestävänsä esihaastattelun testaten samalla teemahaastattelurungon toimivuutta ja haastattelun kulkua. Totesimme haastattelurungon olevan toimiva ja antavan meille monipuolisesti tietoa opiskelijoiden opetussuunnitelman käytöstä. Myöhemmin päätimme hyödyntää myös esihaastattelua osana tutkimusaineistoa, koska halusimme laajentaa aineistoamme, eikä esteitä kyseisen aineiston mukaan ottamiselle ollut. Varmistimme haastattelulta opiskelijalta suostumuksen tähän menettelyyn sekä kysyimme häneltä muutaman tarkentavan kysymyksen opetussuunnitelman käytöstä. Yhteensä teimme kahdeksan haastattelua, jotka vaihtelivat kestoiltaan 40 minuutista puoleentoista tuntiin.

Luonnollinen kohde oli tutkia loppuvaiheen opiskelijoita, koska heillä tulisi olla jo lähes kaikki koulutuksen antamat valmiudet. Tiedonkeruumme kohdentui opiskelijoihin, jotka olivat suorittaneet päättöharjoittelun. Kohdentaessamme tiedonkeruumme päättöharjoittelun suorittaneisiin, meidän oli mahdollista saada tietoa opiskelijoiden todellisista käytännön kokemuksista opetussuunnitelman hyödyntäjinä sekä tarkastella, millaisia käsityksiä opiskelijoille on opetussuunnitelmasta muodostunut koulutuksen aikana. Opiskelijat ovat hyödyntäneet opiskeluidensa aikana vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Aineiston kuvailussa ja tulkinnassa käytämme tästä pelkästään termiä opetussuunnitelma helpottamaan lukemista.

Valitsimme haastateltavat luokanopettajaopiskelijat kahden kriteerin perusteella: päättöharjoittelun suorittaminen vuoden 2009 aikana sekä opintojen aloittamisvuosi. Ensimmäisenä kriteerinä oli, että haastateltavat olivat suorittaneet päättöharjoittelun korkeintaan vuosi ennen haastattelua, jotta opetusharjoittelusta virinneet ajatukset ja tuntemukset olisivat tuoreessa muistissa. Opiskelijat muistivat opetusharjoittelukokemuksensa monipuolisesti ja tarkasti. Tämä antaa viitteitä siitä, että kokemus oli ollut heille mieleenpainuva ja siten myös jollain tasolla merkittävä.

Opintojen aloittamisvuoden rajasimme aluksi vuoden 2005 jälkeen aloittaneisiin, koska luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelma muuttui kyseisenä vuonna. Otimme yhteyttä päättöharjoittelun suorittaneisiin opiskelijoihin useamman kerran sähköpostitse saatekirjeen (ks. Liite 1) avulla. Haastateltavien saaminen tästä joukosta osoittautui kuitenkin haasteelliseksi, joten päätimme laajentaa haastateltavien joukkoa myös ennen vuotta 2005 aloittaneisiin. Opetussuunnitelman muutos on saattanut vaikuttaa opiskelijoiden kokemukseen koulutuksesta. Ennen vuotta 2005 aloittaneilla ei ollut esimerkiksi aihekokonaisuuksiin liittyviä kursseja ja heillä oli laajemmat POM-opinnot. Uudessa luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa on myös vahvistettu tutkivan oppimisen periaatteita, ongelmapainotteisuutta sekä kurssien nivoutumista toisiinsa erilaisina juonteina (Naukkari 2004, 70). Päädyimme kuitenkin siihen, että muutokset eivät ole olleet niin merkittäviä, että se vääristäisi aineistoamme. Aineistomme vahvistikin

huolenaiheemme tarpeettomaksi, koska erot opiskelijoiden välillä olivat enemmän yksilöiden välisiä kuin aloitusvuodesta riippuvia.

Haastattelut perustuivat vapaaehtoisuuteen. Kysyimme haastateltavilta luvan keskustelun nauhoittamiseen ja kerroimme käsittelevämme aineistoa siten, ettei haastateltavien henkilöllisyyttä voida tunnistaa. Tutkimuksen eettisyydessä ja tietojen käsittelyssä keskeistä on luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 1998, 56–57). Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä olemme käsitelleet tarkemmin luvussa 7.2.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Aineistomme analyysi noudatti laadullisen tutkimuksen aineiston analyysin mukaista jakautumista analyysi- ja synteisivaiheisiin. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan analyysivaihe kattaa aineiston erittelyn, luokittelun ja luokkien yhdistämisen. Synteisivaiheessa luodaan kokonaiskuvaa pyrkien ymmärtämään ja hahmottamaan uudelleen ilmiötä. Tämänkaltainen aineistolähtöinen analyysitapa pohjautuu induktiiviseen päättelyketjuun. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136, 143–144). Toisaalta Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkimuksella voi olla jonkinlainen johtoajatus, jolloin induktiivisen päättelyn rinnalla voidaan puhua jossain määrin myös abduktiivisesta päättelystä. Erityisesti aineiston analyysi on harvoin puhtaasti induktiivista päättelyä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 100.) Abduktiiviset päätelmät ja hypoteesit ovat uusien käsitteiden ja teorioiden hakemisen vaiheessa keskeisiä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 323).

Aineiston analyysi käynnistyy jo haastattelujen tekovaiheessa muodostuneiden ensivaikutelmien pohjalta. Kirjoitimme nämä ensivaikutelmat muistiin haastattelujen jälkeen, jotta saatoimme palata niihin tarvittaessa. Haastattelujen jälkeen litteroimme sanatarkasti seitsemän haastattelua. Aineiston analyysi alkaa jo aineiston litterointivaiheessa, jossa mekaanisen kirjoittamisen ohessa tutustutaan aineistoon (Hirsjärvi & Hurme 2001, 143). Puhtaaksi kirjoitetusta aineistosta etenimme

kuvailuvaiheeseen. Loimme haastateltavistamme profiileja ja tiivistelmiä, jotka auttoivat tutustumaan aineistoon syvemmin. Etsimme myös haastattelurungon mukaiset teemat muodostamaamme taulukkoon numeerisessa muodossa. Aineiston kvantifioinnin perusteella aineistosta voidaan laskea, kuinka monta kertaa sama asiaa esiintyy haastattelijoiden kuvauksissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120–121). Tämän taulukoinnin avulla saimme alkukäsityksen teemojen mukaisista vastauksista ja niiden esiintyvyydestä aineistossamme.

Eskolan (2007) mukaan teemoittelun jälkeen edetään analyysin varsinaiseen ensimmäiseen osaan, luokitteluvaiheeseen. Aineiston luokitteluvaiheessa ei ole tarkoitus vain tyytyä jo valmiiden ideoiden todentamiseen valmiiksi konstruoiduilla käsitteillä esimerkiksi teemahaastattelurungon pohjalta, vaan tulee pyrkiä hakemaan uusia ideoita aineistosta ja luoda uusia käsitteitä. (Eskola 2007, 162, 171.) Intuitio ja merkityskokonaisuuksien samankaltaisuus ohjaavat myös löytämään kokonaisuudesta rakenteita (Laine 2001, 39). Vahvimmiksi teemoiksi aineistostamme nousivat tässä vaiheessa opiskelijakohtaisesti opiskelijan autonomisuuden ja reflektoinnin taso sekä tilanneorientaatio opetusharjoittelussa. Opetussuunnitelmaan liittyvistä teemoista vahvimmin esille nousivat opetussuunnitelman käyttöön tai käyttämättömyyteen liittyvät selitysmallit sekä käsitys opetussuunnitelman velvoittavuudesta ja tehtävästä opettajan työssä. Pyrimme löytämään opiskelijan toimintatavoista mahdollisia selityksiä sille, miksi opiskelija käytti tai ei käyttänyt opetussuunnitelmaa opetusharjoittelussa.

Jatkoimme analyysiprosessia tehden tarkempaa käsitteiden määrittelyä kirjallisuuden avulla. Kuuntelimme haastattelut uudelleen ja keskustelimme, miten nämä tarkennetut ja uudet käsitteet näyttäisivät nousevan esiin aineistosta. Aineiston yhdistelyvaiheessa pyritään ymmärtämään aineiston säännönmukaisuuksia, samankaltaisuuksia ja toisaalta eroja (Hirsjärvi & Hurme 2001, 149–150). Muodostimme aineistosta taas tarkemman taulukon ja luokittelimme litteroinnit värikoodien mukaan eri teemojen mukaisiksi ryhmiksi, jotta voisimme varmistua teemojen olemassaolosta. Litteroimme myös esihaastattelun ja otimme sen mukaan aineistoon.

Analyysin loppuvaiheessa aineistoa tulee pyrkiä tiivistämään ja ryhmittelemään teemoittain sekä nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia merkityksellisiä ja tärkeitä kohtia (Eskola 2007, 173). Tutkimuskysymykset alkoivat jäsentyä sen perusteella, mikä aineistosta nousi keskeiseksi ja tärkeäksi. Lopulta aineistosta alkoi erottua kuusi teemaa, joilla näytti olevan vahva yhteys toisiinsa eikä mitään niistä voinut poistaa ilman, että aineiston ymmärrettävyys olisi muuttunut. Laineen (2001) mukaan merkitysten olennaisuutta voidaankin punnita siten muuttuuko kokonaisuus, jos jokin puoli siitä poistetaan. Fenomenologiassa pyritään lopulta selvittämään ilmiön olemuksesta merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita. (Laine 2001, 39, 41.) Aineistomme pohjalta keskeisimmiksi teemoiksi nousivat seuraavat: opetussuunnitelmakäsitys, attribuutiot, reflektio, tilanneorientaatio, intentionaalisuus ja opettajan perustehtävä. Samalla myös tutkimusongelma alkoi tarkentua ja aiheen rajaus täsmentyä.

Teemojen pohjalta lähdimme rakentamaan raportointia, jonka aikana ymmärrys aineiston ja keskeisten käsitteiden linkityksistä vahvistui entisestään. Kentällä toimivien opettajien opetussuunnitelmakäsitykset toimivat koko raportoinnin ajan peilipintana opiskelijoiden toiminnalle, koska niissä esiintyi huomattavan samankaltaisia ajatusmalleja. Opetussuunnitelmakäsitykset ja niiden tarkoituksenmukaisuus osoittautuivat tärkeiksi tekijöiksi opetussuunnitelman käytölle, ja se näkyi myös opiskelijan suunnitteluprosessissa. Raportoinnissa pyrimme tarkastelemaan kattavasti eri tekijöitä, jotka vaikuttavat opetussuunnitelman käyttöön.

Perttulan (1996) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua käsitteellisestä ja teoreettisesta yleistämisestä. Käsitteellinen yleistäminen on teoreettisen yleistämisen esiaste. (Perttula 1996, 89.) Tarkastelimme aineistoa käsitteellisellä tasolla huomioiden aikaisemmat tutkimukset ja tutkijoiden näkemykset opetussuunnitelmasta. Luvussa 7.1 olemme kuitenkin pyrkineet luomaan synteessin, jonka kautta teoriaa on mahdollista lähteä kehittämään myöhemmin. Kokonaisuudessaan aineistonkeruu, analyysi ja raportointi on tehty ajalla syksy 2009 – kevät 2010.

## 5. Opetussuunnitelmäkäsitykset

### 5.1 Opetussuunnitelman käyttäjät ja ei-käyttäjät

Olemme ryhmitelleet haastateltavat kahteen ryhmään sen perusteella, miten he hyödynsivät opetussuunnitelmaa päättöharjoittelussa. Käytämme näistä kahdesta ryhmästä nimitystä *opetussuunnitelman käyttäjät* ja *ei-käyttäjät*. Haastateltavien jaottelussa yllä oleviin ryhmiin olemme pyrkineet korostamaan tilannekohtaisuutta. Keskityimme vain päättöharjoittelun aikaiseen toimintaan, emmekä laajempaan kontekstiin. Kyseessä oli vain yksi hetki haastateltavien opettajuuden kehittymistäipaleella, jolloin opiskelijat pohtivat opetussuunnitelman käyttöään, eivätkä kaikki opiskelijat olleet vielä täysin sitoutuneita omaan näkemykseensä. Opetusharjoitteluita voidaan kuvata etsikkoajaksi, jossa opiskelijan on mahdollista kokeilla ja etsiä omia rajojaan (Väisänen & Atjonen 2005, 9). Haastattelujen edetessä muutamat haastateltavat vasta muodostivat sen hetkistä käsitystä opetussuunnitelmasta. Tämäkin tieto kuitenkin kertoo jo jotain opetussuunnitelmaan liittyvistä käsityksistä.

Jaottelemamme kahden ryhmän välillä oli sisäisesti yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. *Opetussuunnitelman käyttäjät* hyödynsivät opetussuunnitelmaa päättöharjoittelussa ja suurin osa heistä oli hyödyntänyt opetussuunnitelmaa myös aikaisemmissa opetusharjoitteluissa sekä muissa opintotehtävissään. Hyödyntämisen tasoissa oli eroja, mutta kaikki käyttivät opetussuunnitelmaa suunnittelun pohjana ja pitivät sitä tärkeänä apuvälineenä opettajan työssä. Haastattelemistamme kahdeksasta opiskelijasta yhteensä viisi hyödynsi opetussuunnitelmaa päättöharjoittelussa.

*Ei-käyttäjät* eivät hyödyntäneet opetussuunnitelmaa päättöharjoittelussa erinäisistä syistä. Kaikki olivat hyödyntäneet opetussuunnitelmaa kuitenkin vähintään yhdessä aikaisemmassa harjoittelussa. He pitivät opetussuunnitelmaa hyvänä apuvälineenä, mutta se ei toiminut opetuksen lähtökohtana. Ei-käyttäjät näkivät opetussuunnitelman



velvoittavuuden löyhemmin kuin opetussuunnitelman käyttäjät. Olemme tarkastelleet ei-käyttäjiä tarkemmin yksilöinä, koska heidän toiminnassaan oli enemmän vaihtelua ryhmän sisäisesti kuin opetussuunnitelman käyttäjillä. Ei-käyttäjien käsitysten ja kokemusten tarkastelun kautta meille avautuu näkökulma opetussuunnitelman käytön asiantilaan ja siihen, miten koulutusta voisi kenties kehittää. Haastattelemastamme kahdeksasta opiskelijasta kolme ei hyödyntänyt opetussuunnitelmaa päättöharjoittelussa.

Anonymiteetin suojaamiseksi sekä kahden ryhmän tunnistusta helpottamaan olemme nimenneet haastateltavat etuliittein K ja E. Etuliitteen K (niin kuin Kyllä) omaavat käyttivät opetussuunnitelmaa harjoittelussa ja etuliitteen E (niin kuin Ei) omaavat eivät käyttäneet opetussuunnitelmaa harjoittelussa. Opetussuunnitelman käyttäjiä olivat K1, K2, K3, K4 ja K5. Ei-käyttäjiä olivat E6, E7 ja E8. Emme ole tuoneet esille haastateltavien sukupuolia, koska tutkimustehtävämme kannalta sillä ei ole merkitystä.

Vaikka jaottelimme opiskelijat tiukasti kahteen luokkaan opetussuunnitelman hyödyntämisen pohjalta, on luokkien sisällä joskus suuriakin vaihteluita. Olemme pyrkinneet tuomaan esille näitä vaihteluita, mutta myös esittelemään yleisimpiä yhteisiä käsityksiä luokkien sisällä. Varsinkin opetussuunnitelman käyttäjien kohdalla käsitykset opetussuunnitelmasta olivat hyvin yhtenäisiä, jolloin luonnollista on kertoa heidän kokemuksistaan myös yleisellä tasolla. Ei-käyttäjien kohdalla kokemukset ja käsitykset opetussuunnitelmasta sen sijaan vaihtelivat enemmän. Yleistämisestä Perttula (1996, 98–99) toteaa, että mikäli yksilökohtaista tietoa pyritään esittelemään yleisen tiedon näkökulmasta, tulee tieto pyrkiä esittämään mahdollisimman ilmaisuvoimaisesti. Olemme halunneet hyödyntää vahvasti opiskelijan omaa ääntä ja näin ollen sitaateille on annettu paljon tilaa aineiston kuvailuvaiheessa. Opiskelijan omat sanat herättävät käsitykset eloon aivan eri tavalla kuin tiivistelmät opiskelijoiden ajatuksista.

## 5.2 Opetussuunnitelma apuvälineenä ja valikoinnin kohteena

*Kaikille* haastattelemillemme opiskelijoille oli yhteistä se, että he pitivät opetussuunnitelmaa hyödyllisenä apuvälineenä opetuksen suunnittelussa ja suhtautuivat siihen myönteisesti. Opiskelijat kokivat opetussuunnitelman olemassaolon tärkeäksi asiaksi opettajan työssä esimerkiksi takaamaan opetuksen tasa-arvoisuutta tai jäsentämään opetusta. Opetussuunnitelma nähtiin työkaluna, johon opettaja saattoi turvautua joko tarpeen tullen tai pitää sitä opetuksen suunnittelun lähtökohtana. Kaikki opiskelijat halusivat saada opetussuunnitelmasta toimivan työkalun tulevaisuudessa riippumatta siitä, olivat he käyttäneet opetussuunnitelmaa opetusharjoittelussa tai eivät.

*...kyllä nyt opetussuunnitelma on se mikä määrittää kaikkien opettajien opetusta. siellä on kuitenkin ne yhteiset linjaukset sillein et mitä siellä koulussa pitäis käsitellä ja opettaa... (K4)*

*...noh, tää on sillä lailla ite vähän kaksijakoisessa asemassa et mä koen että siitä vois olla hirveesti hyötyä et se olis tärkeä työkalu mut silti mä en oo ite tehnyt sellaista että mä en oo sitä käyttänyt. mutta kyllä mä siihen hyvin optimistisesti suhtaudun sen käyttöön et siitä vois saada paljon... (E6)*

Kaikki opiskelijat kokivat opetussuunnitelmaan liittyvän kuitenkin suuria ongelmakohtia. Opiskelijat pitivät opetussuunnitelmaa monitulkintaisena ja laajana, jonka ymmärtämiseen he kokivat tarvitsevansa vielä lisää kokemusta. Opiskelijat olivat käyttäneet opetussuunnitelmaa kuitenkin vain opintojensa aikana vaihtelevasti ja kaksi opiskelijaa mainitsi hyödyntäneen sitä sijaisuuksissa. Opetussuunnitelman monitulkintaisuus toi mukanaan paljon pohdintaa siitä, että opettaja voi periaatteessa perustella kaiken koulussa tapahtuvan toiminnan opetussuunnitelman pohjalta. Tämä heikensi hieman käsitystä opetussuunnitelman tarpeellisuudesta ja siten myös murensi hieman sen uskottavuutta. Toimivan suhtautumistavan löytäminen opetussuunnitelmaa kohtaan muodostui haastavaksi.

*... se on vähän semmonen että kun se on niin laaja. ja siellä ei ollu laitettu mitenkään [...] eritelty hirveesti niitä asioita vaan ne on sellasia laajoja*

*tavoitteita. [...]. toisaalta se antaa opettajalle vapauden siinä että sä voit tehdä ne kuinka sä haluat. mut et sit toisaalta et se ei myöskään taas anna mitään tarkkaa apua. se on vähän puolensa ja puolensa... (K5)*

*... et kyllä mun mielestä kaiken mitä koulussa tehdään pitäis jotenkin juontua sieltä opetussuunnitelmasta mut sit toisaalta kun siellä on sellaista kaikkea et jotenkin ihan sama mitä koulussa tekis niin vois vetää, no, me nyt toteutetaan opetussuunnitelmasta tota kohtaa... (K1)*

Opetussuunnitelman kirjaimellinen ja tarkka toteuttaminen nähtiin ongelmallisena. Kaikki opiskelijat kokivat, että jonkinlaista valikointia tai karsintaa opetussuunnitelman kohdalla on tehtävä. Ei-käyttäjien mukaan valikoinnin nähtiin kuuluvan jo lähtökohtaisesti opetussuunnitelman käyttöön, jolloin valikoinnista ei aiheutunut välttämättä sen suurempaa ongelmaa. Suurin osa opetussuunnitelman käyttäjistä taas tarkasteli valikointia vaikeahkona asiana, jolloin pohdinnan aiheeksi nousivat muun muassa opettajan ammattietiikka, oppilaan oppimisen asettaminen etusijalle, ryhmän tarpeet sekä tukeutuminen omaan järkeen.

*...mä en muista kuka sitä sanokin joskus sitä et sehän on vaan semmoinen periaatteessa sääntö tai ohjenuora et sitä pitääkin itse sieltä arvottaa niitä mitkä on oikeasti tärkeitä asioita ja mitkä pitää, kannattaa ottaa. mut en lähtisi ainakaan silleen orjallisesti opetussuunnitelman mukaan et kyllä mun mielestä siinä maalaisjärjen käyttökin on sallittua... (E8)*

*... no totta kai se jos se on laki niin se on sillä tavalla velvoittava, mutta se että siellä on aika todella paljon asiaa ja enkä ajattele niin että sieltä pitäisi valita listalla et nämä kaikki asiat on käytävä läpi ja nimenomaan käytävä läpi, ei mitään väliä et mitä opitaan, tai sillein. et en ajattele niin kuitenkaan, mutta se että se on tavallaan sen suunnittelun ja opetuksen pohja ja sieltä on sitten omaa harkintaa käytettävä että mitä ehditään opiskella ja mitä taas ei... (K4)*

*...siis mä oon miettinyt sitä et siitä puhuttiin ohjaajankin kanssa nyt päätössä, että tavallaan onko yksittäisellä opettajalla valta jättää jotain pois mut mä en tiedä et onko se välttämättä pois jättämistä jos sieltä korostaa jotain. ei se välttämättä tarkoita et tekee semmosia mustavalkoistuksia et niinku hylkää jotain ja korostaa jotain. mutta tietysti sitten riippuu et millainen ryhmä itsellä on... (K2)*

Yksi ei-käyttäjä ja yksi opetussuunnitelman käyttäjä oli saanut koulutuksen aikana ja kentän opettajien puheista vahvistusta käsitykselle, ettei opetussuunnitelmaa tarvitsisi käyttää kirjaimellisesti. Muidenkin puheissa ilmeni välihuomautuksia siitä, kuinka kentällä asiat tehdään tai kuinka opiskelija on kuullut muiden opettajien ajattelevan opetussuunnitelmasta. Eroa oli kuitenkin siinä, miten näihin kuultuihin huomautuksiin suhtauduttiin ja miten niitä käsiteltiin oman opettajuuden kannalta. Ensimmäisessä sitaatissa ei-käyttäjän kuulema mielipide opetussuunnitelman käyttämättömyydestä toimi syynä sille, ettei opiskelija käyttänyt opetussuunnitelmaa ja jälkimmäisen kohdalla se toi opiskelijan toimintaan vain yhden epävarmuustekijän lisää.

*...toisaalta se että kun se on itsellä se tieto että opetussuunnitelma on olemassa ja sieltä voi kattoo ja tuolleen, mut että jotenkin tuntuu, on siis tullut tunne tässä vuosien varrella katsovatko nämä ihan tuolla työssä ja kentällä olevatkaan opettajat aina sitä opsia.. että minkä takia mun täytyis sitten opetussuunnitelma kainalossa tehdä harjoitteluja ja tollasia ... (E8)*

*...mulla on sillain ollut tuuria okl:ssä et mulla on tosi monta ihmistä tullut vastaan meidän opettajien jotka on sanonut ihan suoraan että he ei saisi sanoa näin mutta älkää nyt menkö opettamaan kaikkea sitä mitä siellä on. et tota, et sen takia mulla on semmonen ajatus, et jos kuuntelee vaikka työssä olevia opettajia ja ne huutaa sitä että siellä on aivan liikaa asiaa ja aika ei riitä ja koulussa on kiire niin siihen verrattuna mulla on itsellä semmoinen että no kai se kiire on niinku opettajasta eikä opetussuunnitelmasta... (K3)*

### 5.3 "Opetussuunnitelmaa pitää käyttää"

Opiskelijoiden välillä oli nähtävissä selkeä ero siinä, kuinka vahvasti opetussuunnitelma nähtiin opettajan työn lähtökohdانا. *Opetussuunnitelman käyttäjät* kokivat opetussuunnitelman luonnolliseksi lähtökohdaksi opetukselleen. Heille opetussuunnitelman käyttö opettajan työssä oli itsestään selvää eikä selittelyille jätetty varaa, vaikka heidänkin mielestään jonkinlaista valikointia opetussuunnitelman sisältöjen osalta tuli tehdä. Opetussuunnitelman käyttäjät olivat myös armollisia itselleen ja näkivät

opetussuunnitelman käytössä olevan vielä paljon opeteltavaa. Opetussuunnitelman merkityksen ymmärtäminen ei ollut tapahtunut hetkessä.

*...et toki opetussuunnitelma on meitä sitova paperi, että jos siellä lukee että mun pitäis saada tämä hanksaan, niin kyllähän mä myös teen sen eteen töitä, että kyllähän mä olen vastuussa oppilaiden oppimisesta hyvinkin paljon, että voi sanoa, että tässä vaiheessa niin ei mulla ole todellakaan, eikä varmaan monella muullakaan, että ei opinnoissa vaan ihan kaikkia eväitä saa, että ne tulee pikku hiljaa ajan myötä mitä pystyy opiskelemaan itse ja mitä työn kautta tulee vastaan... (K1)*

*...jos vertaa ihan vaikka ensimmäiseen tai toiseen opiskeluvuoteen niin, niin ei sitä tajunnut tavallaan et miten tärkeä se on, että se on nyt ihan oikeasti siellä kaiken taustalla. et sitä ajatteli vaan et tää on taas tää ja pitääks tähän taas palata ja miks tätä pitää lukee. et vähitellen sitä vasta tajusi et totta kai sitä pitää lukee... (K2)*

*... mun mielestä se voi olla vaikee käyttää silloin jos sieltä yrittää joka ikistä asiaa jotenkin käsitellä opetuksessa ja ottaa siitä sen niinkun paineen, että, en tiä miten sitten kun menee oikeeseen työelämään et kokeeko sen sitten hirveen ahistavana... (K4)*

Kaksi opetussuunnitelmaa käyttäjistä näki opetussuunnitelman vielä laajemmin kuin vain opetuksen suunnittelun välineenä. He halusivat tuoda opetussuunnitelmaa näkyväksi myös oppilaalle sekä avoimeksi vanhemmille. Suurin osa opiskelijoista näki opetussuunnitelman kuitenkin vain opetuksen suunnittelun välineenä ja opettajan työtä ohjaavana asiakirjana.

*...oppilaillehan se opetussuunnitelma [...] pitäis olla hyvin tuttu eikä pelkästään opettajalle, koska heidän toimintaahan se ohjaa.. siellä luokassa esim. näytettiin arviointiperusteet, että näillä perusteilla teitä arvioidaan ja että näin ja näin toimitaan sitten että päästää tätä kohti ja siis että heille on näkyvä se systeemi siellä, koska eihän siinä muuten ole mitään järkeä että joku vaan ulkopuolelta vaan latelee, että sun pitää pystyä ite vaikuttaa.. että se oli yks iso asia, jäi kyllä hyvin mieleen... (K1)*

*...mun mielestä sitä voitais avoimemmin tarjota koteihinkin. et sitten lapset myös ehkä sitä kautta kuulisi siitä tai muutkin ihmiset kun vaan ne jotka tekee sitä opetus- ja kasvatustyötä... (K2)*

Olimme myös kiinnostuneita opetussuunnitelmaan liittyvistä kehitysehdotuksista. Oletimme saavamme uusia ja innovatiivisia kehitysehdotuksia opetussuunnitelman kehittämiseen, mutta suurin osa opiskelijoista koki tarvitsevansa vielä kokemusta opetussuunnitelman käytöstä, jotta he olisivat osanneet sanoa siihen kehitysehdotuksia. Opiskelijat näkivät opetussuunnitelman suhteellisen toimivana asiakirjana. Nähtävissä oli kuitenkin myös se, että suurin osa opiskelijoista ei ollut pohtinut kovin tarkasti esimerkiksi opetussuunnitelman rakenteen tai sisältöjen toimivuutta. Kysyttäessä kiinnostuneisuutta opetussuunnitelmien kehittämistyöhön, osa opiskelijoista suhtautui tähän myönteisesti. Suurin osa opetussuunnitelman käyttäjistä suhtautui kuitenkin myönteisesti opetussuunnitelmien kehittämistyöhön myöhemmin tulevaisuudessa, mikäli saisi siihen tukea muilta opettajilta.

Ainakin kaksi opiskelijaa toi esille muilta kuultuja käsityksiä ja kokemuksia opetussuunnitelmatyön vaativuudesta ja työläydestä. Tämänkaltaiset kuullut kommentit tuntuivat vaikuttavan opiskelijoiden käsityksiin opetussuunnitelmasta ja sen käytöstä.

*...ja tuollakin kun kuuntelin päättöharjoittelussa ohjaavaa opettajaa ja jutteli jonkun kollegansa kanssa niin just siitä että jos joutuu johonkin tämmöiseen työryhmään missä sitä koulun opsia tehdään ja suunnitellaan niin, vähän oli semmoinen asenne että kyllä se on ihan hirvee rupeama. että siellä menee illat ja se on kauheeta lisätyötä. että ei tullut kauheen semmoinen kannustava olo siitäkään sitten... (K2)*

## 5.4 ”Opetussuunnitelmaa pitäis käyttää”

*Ei-käyttäjät* puhuivat opetussuunnitelmasta asenteella, jonka mukaan opettajan pitäisi käyttää opetussuunnitelmaa, mutta tietyissä tapauksissa sen käytöstä voitiin poiketa. Esimerkiksi harjoittelutilanteessa sen käyttöä ei pidetty pakollisena. Opetussuunnitelma nähtiin ennemminkin apuvälineenä, johon voitiin turvautua esimerkiksi silloin kun opettajana kaipasi jonkinlaista varmistusta omalle työlleen. Opetussuunnitelma nähtiin hyödyllisenä lähinnä vain kokonaisuuden hahmottamisen kannalta sekä arvioinnin kohdalla tasa-arvoistavana tekijänä enemmän kuin jokapäiväisten sisältöjen määrittäjänä.

*...en lähtis siihen että mulla olis opetussuunnitelma siinä opettajan pöydällä että sitä kauheesti katsoisin, et lähinnä on mun mielestä tärkeää se että opettaja tietää sen olemassaolosta ja tietää mitä siellä on. sen sisällön ja rungon ja sen et sieltä löytyy se tieto että mitä pitäis käydä läpi millonkin. [...] et totta kai ne päälinjat tulee opsista et, en nyt tarkoita että voi ihan mitä tahansa alkaa koulussa tekemään, mutta ei semmosta turhan orjallista suhtautumista pitäis... (E8)*

*... no kyllä se ehkä enemmän on semmonen hyvä työkalu kun velvoite. että totta kai sitä pitäis noudattaa ja näin pois päin mut en mä katso et sitä kukaan opettaja voi tai on tarpeellista kirjaimellisesti jokaista kohtaa koko ajan seurata. et ehkä semmoset yleistavoitteet et kaikkia aihealueita tulee tietyllä vuositasolla käsiteltyä mutta et ei se mikään ihan semmonen pyhä kirja oo et mitä pitäis kirjaimellisesti noudattaa. mut työkaluna erittäin tehokas ja hyvä. varsinkin ehkä aloittelevalle opettajalle ja varmaan myöhemmin sit sen käyttö ehkä luontaisestikin vähenee. et muodostuu ne käsitykset... (E7)*

Syyt opetussuunnitelman käyttämättömyydelle harjoittelussa olivat lähinnä tilannekohtaisia: ohjaaja rajasi ja antoi aiheet valmiiksi opetukselle (E8, E6, E7), kukaan ei vaatinut tai ohjannut käyttämään opetussuunnitelmaa (E8, E6), vaikeus muuttaa luokan toimintakulttuuria (E8, E7), ajanpuute (E8, E7), halu keskittyä muihin sillä hetkelle tärkeäksi kokemiin asioihin päättöharjoittelussa (E7) ja harjoittelun lyhyys (E7). Yksi ei-käyttäjistä (E6) taas kuvaili käytön olevan rehellisesti itsestä kiinni kaiken muun tilannesidonnan rinnalla. Hänelle opetussuunnitelman käyttö antoi tarvittaessa turvan ja mahdollisuuden löytää perusteita omalle toiminnalleen.

*...mä luulen että ne on noi harjoittelutilanteet ollut sellasia että mä en oo joutunut tekemään niitä ratkaisuja yksin. tai en päättämään että mitä opetetaan. [...] mä luulen että ei oo ollu oikeestaan sellasta pakottavaa tilannettakaan. ainoa tosiaan mä oon tarkistanut niin päin että tämä sopii kuitenkin sinne opetussuunnitelmaan. sillä on turvannut omaa selustaa niin sitä kautta... (E6)*

*...en kattonut opsia.. eikä siitä mulle ohjaajakaan missään vaiheessa sanonut. et lähinnä se että tota kun ne kerran oli tottunut kirjaa käyttämään. me käytettiin sitä kirjaa ja käytiin ne asiat mitä kirjassa oli niin läpi ja mä vaan siinä tilanteessa luotin siihen että se on ihan ok et sitten tuli pikkuisen myös ekstra siinä että kun justiin tehtiin niitä vähän*

*toiminnallisempia juttujakin niin semmostakin mitä kirjassa ei ollut että kyllä mä nyt jotenkin uskoisin ettei se ihan kauheen hirveesti opsin vierestä voinut mennä et semmoisia perusjuttujahan siinä käytiin läpi... (E8)*

Kaksi haastattelemamme opiskelijaa (K3 ja E6) voidaan laskea omaavan vahvasti niin ”opetussuunnitelmaa pitää käyttää” kuin ”opetussuunnitelmaa pitäis käyttää” ajattelutapaa. Molemmat opiskelijat olivat sitä mieltä, että opetussuunnitelmaa pitää käyttää ja sellainen on hyvä olla olemassa. Käyttö opetusharjoittelussa oli ollut kuitenkin hyvin vaihtelevaa. Toinen koki sen käytön vaikeaksi, ellei mahdottomaksi, mikäli aineenhallinta ei ollut tarpeeksi hyvää:

*haastattelija: minkälainen opsin käyttäjä sä olet nyt kaikkien näiden opintojen jälkeen?  
K3: ailahteleva. että varmaan jossain jutuissa osaan käyttää, suurimmassa en osaa käyttää. mielellään käyttäisin mut sit mielellään myös unohdan myös jos ei se onnistu.*

Toinen opiskelijoista ei halunnut sitoutua opetussuunnitelman käyttöön liian paljoa, jotta voisi säilyttää vahvemmin autonomiansa eikä kokisi itseään vain ylemmältä taholta tulevien ohjeiden toistajana. Jälkimmäinen opiskelija oli myös ainoa haastattemistamme opiskelijoista, joka tarkasteli opetussuunnitelmaa laajemmasta yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

*...riippuu vähän siitä et miten näkee opettajuuden. periaatteessa toisaalta katsottuna opettaja on tietenkin valtion virkamies joka on valtion ylläpitämässä instituutiossa tekemässä sitä työtä mitä ylemmältä taholta halutaan opettajan tekevän. kyllä se siitä katsottuna on velvoittava koska, miksi yhteiskunta ylläpitäisi jotain instituutiota jos ei siellä tehtäis jotain, jos ei niistä ihmisistä tai oppilaista tulis sen jälkeen yhteiskunnalle hyödyllisiä. joten kyllä silloin opettaja on siellä kasvattamassa kunnon kansalaisia niin sanotusti. mutta sitten toisaalta taas jos opettajan pitää miettiä omalta kohdaltaan, tai omista lähtökohdistaan se että miksi kasvattaa, miksi tekee kasvatus- ja opetustyötä, ni sitten, silloin näkisin sen opsin vaan sellaisena tukena sille omalle työlle, ja tota, apuvälineenä enemmänkin kun semmoisena velvoittavana asiakirjana... (E6)*



## 5.5 Tulkintaa

### 5.5.1 Käsitukset ohjaamassa opetussuunnitelman käyttöä

Konstruktivistisen näkökulman mukaan yksilö rakentaa maailmankuvaansa yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Reflektion avulla yksilö yhdistelee tietoa menneestä ja tulevasta, jolloin on mahdollista muodostaa käsityksiä myös tulevista tapahtumista. Intentiot taas suuntaavat sekä kokemuksia että reflektiota. Lopulta kokemusten ja reflektion vuorovaikutuksesta voi syntyä oppimista. Vastaavalla tavalla voidaan sanoa opettajan ammatillisten taitojen ja teorioiden hyvästä opettamista syntyvän vähitellen koulun erilaisissa tilanteissa. Jokainen kokemus kehittää opettajan teoriaa hyvästä opettamisesta eteenpäin. (Kosunen & Huusko 2002, 209–120; Yrjönsuuri 1995, 19.)

Yhtenä opettajankoulutuksen haasteena voidaan pitää opiskelijan ajattelutaitojen kehittämistä liittyen oppimista ja opetusta koskeviin käsityksiin. Tutkimuksissa on osoitettu että opettajat ja opetusharjoittelijat pysyvät mielellään perinteisissä opeissa (Kohonen 2001, 41; Kagan 1992, 154–158; Lortie 1975). Koulutuksen tehtäväksi muodostuu tällöin aikaisempien käsitysten tiedostaminen ja tarvittaessa niiden muokkaaminen. Käsitteellisen muutoksen kautta opiskelijan on mahdollista irrottautua maallikkoteorioistaan ja muodostaa päivitetyn versio opettajuudestaan. (Eloranta & Virta 2002, 150.) Uskomusten, arvojen ja käsityksen pohtimisen onkin tutkimusten kautta todettu olevan avainasemassa oppimisprosessin onnistumisessa, jolloin käsitysten tietoisuuteen saattaminen tulisi ottaa uuden oppimisen lähtökohdaksi (Väisänen & Silkelä 2000a, 12–13; Väisänen & Silkelä 2000b, 136). Moilasen (2001) mukaan tietoa ja uskomuksia onkin joskus vaikea erottaa toisistaan. Uskomusten avulla yksilön on mahdollista selittää ilmiöitä ja ne voivat tukea yksilöä toiminnassaan. Uskomukset antavat meille turvaa, mutta samalla ne tekevät asioiden epäilemisen tarpeettomaksi. Illuusio siitä, että tiedämme, miten asiat ovat, voi toimia uuden tiedon hankkimisen esteenä. (Moilanen 2001, 67–68.)

Useimpien opiskelijoiden puheissa oli havaittavissa epävarmuutta siitä, miten opetussuunnitelmaan tulisi suhtautua. Aineistossamme tuli ilmi samankaltaista pohdintaa, ahdistuneisuutta ja ratkaisumalleja opetussuunnitelman käyttöön kuin Syrjälän (2006) ja Atjosen ym. (2008) kentällä toimivien opettajien opetussuunnitelman käyttöön liittyvissä tutkimuksissa (ks. Luku 2.3). *Ei-käyttäjillä* epävarmuutta tai selittelyä opetussuunnitelman käytön kohdalla oli havaittavissa enemmän kuin opetussuunnitelman käyttäjillä. Kaksi ei-käyttäjistä näki opetussuunnitelman suhteellisen yksinkertaisena eikä kyseenalaistamiselle nähty tarvetta. Vähättelevä asenne opetussuunnitelmaa kohtaan suojasi opiskelijaa eikä heidän näin tarvinnut kohdata ja käsitellä opetussuunnitelmaan liittyviä epävarmuustekijöitä.

*Opetussuunnitelman käyttäjät* taas tuntuivat prosessoineen opetussuunnitelmaan liittyviä ajatuksia ja pohtineet sen merkitystä enemmän kuin ei-käyttäjät. He analysoivat monipuolisesti omaa opettajuuttaan ja opetussuunnitelman käyttöä. Opetussuunnitelman monimutkaisuus nähtiin selkeästi, jolloin heille oli myös syntynyt tarve löytää toimiva suhtautumistapa opetussuunnitelmaa kohtaan. Opetussuunnitelman käyttäjien käsitykset opetussuunnitelmasta tukivat opetussuunnitelman käyttöä. Yksi ei-käyttäjistä (E6) analysoi myös omaa opettajuuttaan ja opetussuunnitelmaa moninaisesti, mutta hänelle opetuksen toteuttamisessa lähtökohtana oli muu kuin opetussuunnitelma (ks. Luku 6.3). Tämä opetussuunnitelmäkäsitys ei ohjannut kuitenkaan opetussuunnitelman käyttöön

Vaikka opiskelijoilla ei ollut varsinaisesti kokemusta tai edes tietoa opetussuunnitelman olemassaolosta ennen koulutukseen tuloa, oli osaan opiskelijoista juurtunut käsitys opetussuunnitelman vaikeakäyttöisyydestä, laajuudesta sekä oikeudesta poiketa sen käytöstä tietyissä tilanteissa. Tämänkaltainen käsitys on tullut opiskelijoiden mieleen kenties koulutuksesta, sijaisuuskokemuksista, kokeneiden opettajien puheista tai muusta laajemmasta koulutuspoliittisesta keskustelusta. Opiskelijat olivat kuunnelleet hyvin tarkasti kokeneempien opettajien mielipiteitä opetussuunnitelmasta kenties sen vuoksi, ettei koulutus ollut antanut heille selkeää näkemystä siitä, mikä opetussuunnitelman asema opettajan työssä oikeastaan onkaan.

Keskiössä haastateltavien kokemuksissa oli se, miten opiskelijat suhtautuivat kentältä sekä koulutuksesta saatuun ristiriitaiseen tietoon. Chinn ja Brewer (1993) ovat luokitelleet luonnontieteilijöiden, luonnontieteen opiskelijoiden sekä luonnontieteitä osaamattomien reagoimistapoja ristiriitaiseen kokemukseen, jossa uusi tieto ei vastannut aikaisempaa teoriaa. Chinn ja Brewer löysivät seitsemän erilaista tapaa kohdata ristiriitainen tieto. Ennen lopullista arvioita, mitä ristiriitaiselle tiedolle tehdään, yksilö arvioi uuden tiedon paikkansapitävyyden ja uskottavuuden. Tämän pohjalta yksilö joko muokkaa vanhoja käsityksiään tai jättää muokkaamatta.

A) Aikaisemmat käsitykset säilyvät koskemattomana kun

- 1) ristiriitainen tieto yksinkertaisesti jätetään huomioimatta.
- 2) ristiriitainen tieto hylätään. Yksilö pystyy tiedostamaan ja selittämään hylkäämisen syyn.
- 3) ristiriitainen tieto rajataan sen hetkisen teorian ulkopuolelle, jolloin sitä ei tarvitse huomioida.
- 4) ristiriitainen tieto jätetään toistaiseksi odottamaan ratkaisua.
- 5) ristiriitainen tieto tulkitaan uudella tavalla. Uusi tieto voi olla esimerkiksi täydentävää tietoa, mutta ei vaadi aikaisemman teorian muokkaamista.

B) Aikaisemmat käsitykset muokkaantuvat hieman kun

- 6) ristiriitainen tieto muokkaa teoriaa pintapuolisesti, mutta jättää peruskäsitykset koskemattomiksi.

C) Aikaisemmat käsitykset muuttuvat kun

- 7) ristiriitainen tieto hyväksytään. Yksilö hylkää ydinkäsitykset ja korvaa ne uudella tiedolla. (Chinn & Brewer 1993, 8–16.)

Haastattelemiemme opiskelijoiden opetussuunnitelmaan liittyvä käsityksien muuttuminen tai kehittyminen voidaan luokitella samojen kategorioiden mukaan. *Opetussuunnitelman käyttäjät* lukeutuivat keskimäärin ryhmiin B tai C, kun taas *ei-käyttäjät* ryhmiin A tai B. Opetussuunnitelman käyttäjillä oli vahvimmin näkyvissä käsitys, jonka mukaan opetussuunnitelma on ohjaamassa opettajan työtä eli käsitys oli muuttunut tällä hetkellä vallalla olevan opetussuunnitelmakäsityksen mukaiseksi. Ei-käyttäjillä tämänkaltainen

muutos käsitteellisellä tasolla oli vain osittaista tai jäänyt kokonaan muuttumatta nykyisenlaiseksi.

Chinnin ja Brewerin (1993, 21) mukaan muun muassa taustatiedoilla on vahva vaikutus siihen, miten yksilö suhtautuu uuteen ristiriitaiseen tietoon. Mikäli opiskelija arvioi esimerkiksi kentältä tulevan tiedon opetussuunnitelman käyttämättömyydestä olevan paikkansapitävää ja arvioi taas opettajankoulutuksen antaman tiedon olevan puutteellista tai mahdotonta toteuttaa, ei käsitteellistä muutosta luultavasti tapahdu. Esimerkiksi yksi opiskelijoista (E8) toi esille useaan otteeseen, että kentällä ei käytetä opetussuunnitelmaa, mutta sen sijaan koulutuksessa esiin tuodut ajatukset opetussuunnitelman velvoittavuudesta eivät saaneet juurikaan huomiota. Syynä opetussuunnitelman käyttämättömyydelle saattoi olla myös yksinkertaisesti se, ettei opiskelijan tietoon ollut tullut opetussuunnitelman velvoittava asema tämän hetkessä opettajan työnkuvassa. Sen sijaan luottamus kentältä tulleisiin käsityksiin ohjasi opiskelijan toimintaa kohti opetussuunnitelman käyttämättömyyttä.

Syynä epävarmuuteen opetussuunnitelman käytöstä on voinut olla myös käytännön osoittama kuilu teorian kanssa sekä ajattelu, että opetussuunnitelman käyttö on helpompaa kuin se käytännössä onkaan. Lindénin (2006) mukaan opettajaopiskelijat valittavat silloin tällöin, ettei heiltä vaadita tarpeeksi tai että asiat ovat itsestään selviä. Kun ponnisteluja on vaadittu, on opiskelijoiden suoriutuminen ollut odotettua heikompaa. Asiat ovat saattaneet näyttää yksinkertaisemmilta, kuin mitä ne todellisuudessa ovatkaan. Tämänkaltaista teorioiden yksinkertaistamista onkin pidetty yhtenä opettajankoulutuksen ongelmana. (Lindén 2006, 217.) Yksi ei-käyttäjistä (E7) näki opetussuunnitelman yksinkertaisena asiana, joka kenties johti siihen, ettei hän kokenut tarpeelliseksi harjoitella sen käyttöä myöskään harjoittelussa. Vasta työhön mennessä opiskelija saattaa huomata asioiden olevan monimutkaisempia kuin mitä teoriassa onkaan ajatellut olevan (Lindén 2006, 217).

Mielestämme positiivista on, että kaikki opiskelijat suhtautuivat opetussuunnitelmaan myönteisesti eivätkä pitäneet sitä tarpeettomana asiakirja. Tämä myötäilee kentällä toimivien opettajien asenteita opetussuunnitelmaa kohtaan (ks. Syrjälä 2006; Atjonen ym.

2008; Kosunen 1994). Ongelmana on kuitenkin, ettei pelkkä myönteinen asenne opetussuunnitelmaa kohtaan riitä, vaan tarvitaan tekoja ja toimintaa. Uhkaavana skenaariona voidaan myös pitää sitä, mitä tälle myönteiselle käsitykselle tapahtuu kentälle mentäessä varsinkin, jos kouluympäristö ei tue uutta opettajaa opetussuunnitelman käytössä. Uudet opettajat muodostavat pienen vähemmistön kentän opettajistossa, jolloin koulun traditio voi olla jo täynnä lausuttuja ja lausumattomia sääntöjä, joiden edessä uusi opettaja saattaa olla neuvoton (Niemi 1996, 40).

Päättöharjoittelun ohjauksessa kiinnitettiin jonkin verran tai ei lainkaan huomiota opetussuunnitelman käyttöön. Opetussuunnitelman selkeä esiintuominen oli ollut vaihtelevaa myös edeltävissä harjoitteluissa. Ohjaajat olivat luultavasti olettaneet, että opetussuunnitelman käyttö on opiskelijoille jo selvää, koska kyseessä oli viimeinen harjoittelu ja tavoitteena oli opettajan autonominen toiminta. Mikäli ohjauksessa olisi käsitelty opetussuunnitelmaa, olisi se voinut vahvistaa opiskelijan näkemystä opetussuunnitelman tärkeydestä. Kokemukset opetusharjoitteluissa saattoivatkin pahimmillaan vahvistaa opiskelijoiden käsitystä siitä, että opettaminen onnistuu ja on sallittua suorittaa ilman opetussuunnitelmaa.

Väisänen ja Silkelän (2000a) mukaan uskomukset konstruoidaan vähitellen ja niiden pätevyyttä pyritään osoittamaan vuosien varrella. Olemassa olevat uskomukset antavat opiskelijalle viitekehyksen, jonka pohjalta tilanteita tulkitaan ja joka pahimmillaan voi toimia panssarina uutta tietoa vastaan. (Väisänen & Silkelä 2000a, 31.) Opetusharjoittelun ohjaajien antamien mallien onkin todettu näkyvän selkeästi vielä työelämään siirtyneiden opettajien opetuskäytänteissä. Jopa kymmenen vuotta opettajankoulutuksen päättymisen jälkeen nämä mallit ovat olleet nähtävissä opettajan toiminnassa. (Väisänen & Atjonen 2005, 14.) Ohjaajan asenteiden ja näkemysten rinnalla myös opetusharjoittelua toteuttavan koulun toimintakulttuuri vaikuttanee opiskelijan käsityksiin ja toimintaan myöhemmin (Leivo, Isosomppi & Valli 2008, 24).

Kokonaisuudessaan lähes kaikkien opiskelijoiden opetussuunnitelmäkäsitys oli suhteellisen yksiulotteinen. Opetussuunnitelman prosessimaisuus ja opetussuunnitelma

oman työn kehittämisen välineenä tulivat vain vähän näkyviin opiskelijoiden puheissa. Opiskelijoiden näkemys oli hyvin lähellä Malisen (1992) pedagogis-hallinnollista mallia, jolloin opetussuunnitelma nähdään lähinnä vain pedagogiikkaa ohjaavana sekä laillisena asiakirjana. Syynä tähän lienee luonnollisesti kokemuksen puute, mutta myös opetussuunnitelman yksipuolinen käsittely koulutuksen aikana. Vaikka opetussuunnitelmaa oli käsitelty koulutuksessa niin teorian kuin käytännön pohjalta, oli käsitys muodostunut hyvin yksilökeskeiseksi, opettajakeskeiseksi sekä jähmeäksi verrattuna nykyiseen dynaamiseen opetussuunnitelmakäsitykseen.

### 5.5.2 Attribuutiot ja orientoituminen opettajan työhön

Erilaisten opetussuunnitelmakäsitysten lisäksi havaitsimme selitysmallien sekä tilanneorientaation olevan vahvana tekijänä siinä, käyttikö opiskelija opetussuunnitelmaa. Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren (1995) mukaan muun muassa tilannetekijät ja vastuun määrä vaikuttavat opettajan tilanneorientaatioiden muodostumiseen. Orientoituminen tilanteessa etenee sen mukaan, mitä opettaja pitää tiedostaen tai tiedostamattaan tärkeimpänä, jolloin orientaatiot suuntaavat opiskelijan toimintaa. Tilanneorientaatiot vaikuttavat siihen, miten opettaja ennakoi tulevaa, pitäytyy nykyisyydessä, juuttuu menneeseen tai ei omistaudu tehtävälleen lainkaan. Yksilöitä ei voida luokitella pysyvästi tiettyihin tyyppeihin kuuluviksi, mutta tietyt tilanneorientaatiot voivat kuitenkin muodostua ensisijaisiksi samankaltaisissa toistuvissa tilanteissa. Tilanneorientaatiot vaikuttavat tehtävä- ja tilannekohtaisesti suorituksen laatuun ja saavutettuihin tuloksiin, mutta tilanneorientaatioita ei pidä yhdistää yleiseen osaamiseen tai kyvykkyyteen tehdä jotain. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 40–41.)

Tilanneorientaatiolla on yhteys tavoitteelliseen toimintaan ja ne muuttuvat tilanteiden mukaan. Tehtäväorientoitunut opettaja toimii itseohjautuvasti, on kokeilunhaluinen ja kokee opetuksen ongelmat mielenkiintoisiksi. Riippuvuusorientaatio puolestaan aiheuttaa opettajalle tarpeen noudattaa ulkoisia ohjeita ja turvautua tuttuihin toimintamalleihin, jolloin toiminta on epäitsenäistä. Minäorientoitunut opettaja on defensiivinen, välttelee

ongelmista puhumista, keksii selityksiä epäonnistuksessaan sekä korostaa ammatti-  
imagoaan. Luopumisorientaatioissa on kyse silloin, kun opettaja ei omistaudu tehtävälleen  
eikä koe mielenkiintoa opetustyöhön ylipäänsä. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 34–41.)

Käsitteellisen muutoksen kannalta tilanneorientaatioiden lisäksi opiskelijan selitysmallit  
omalle toiminnalleen ja oman toiminnan tiedostamisen taso näyttivät olevan ratkaisevassa  
asemassa. Attribuutioilla eli syytekijöillä on vaikutusta uskomuksiin, tunteisiin,  
valintoihin, tekoihin sekä siihen, miten yksilö uskoo selviävänsä myöhemmissä  
samankaltaisissa tilanteissa. Attribuutioilla ihmiset tekevät omaa ja toisten käyttäytymistä  
ymmärrettävämmäksi ja samalla selittävät syitä itselleen ja muille. (Nupponen 1994, 135–  
137.) Toiminnan ohjaamisen kannalta keskeistä opettajalle on oman toiminnan  
selitysmallien ymmärtäminen (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 41–42).

Weinerin (1986) attribuutioteorian mukaan syytelitykset voidaan jakaa yksinkertaistetusti  
kolmeen eri dimensioon ja kahden eri mahdollisuuden ulottuvuuteen:

- 1) sijainti: ulkoinen - sisäinen
- 2) pysyvyys: pysyvä - tilapäinen
- 3) kontrolloitavuus: kontrolloitava – ei-kontrolloitava

Sijainnissa yksilö arvioi, oliko onnistumisen tai epäonnistumiseen syynä ulkoiset vai  
sisäiset tekijät. Sisäisten syiden kohdalla yksilö voi katsoa toiminnan johtuneen  
esimerkiksi omista teoista, taidoista, haluista ja ulkoisten syiden kohdalla korostaa  
esimerkiksi esteitä tai yllättäviä tekijöitä. Pysyvyyden kohdalla arvioidaan, pitääkö toimija  
tapahtunutta pysyvästi omaan toimintaansa liittyvänä vai tilapäisenä toimintamallina  
johtuen esimerkiksi vallinneista vaikeista olosuhteista. Kontrolloitavuuden kohdalla yksilö  
arvioi, missä määrin tilannetta voi tai ei voi kontrolloida. (Weiner 1986, 44–51; Nupponen  
1994, 135–137; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 42.)

Opetussuunnitelmaa käyttäjien ja ei-käyttäjien ryhmien välillä oli huomattavissa yhteyksiä  
syytelityksissä sekä tilanneorientaatioissa. Kaikkien *opetussuunnitelman käyttäjien*

syyselitykset mukailivat linjaa: sisäinen, pysyvä ja kontrolloitavissa oleva. Opiskelijat kokivat opetussuunnitelman käytön olevan itsestä kiinni, suhteellisen pysyvää sekä kontrolloitavissa olevaa. Opetussuunnitelman käyttäjät olivat tilanneorientaatioltaan vahvimmin tehtäväorientoituneita. He toimivat itseohjautuvasti, pohtivat opetuksen sisältöjä ja pyrkivät arvioimaan oppilaan oppimista. Toisaalta he tiedostivat myös kehittymistarpeensa opetussuunnitelman kohdalla. Harjoittelukonteksti ei siis vaikuttanut opetussuunnitelman käyttöön ja tilanne oli hallittavissa, koska opiskelijat luottivat omaan kykyihinsä joko käyttää opetussuunnitelmaa tai oppia sen käytöstä lisää myöhemmin työelämässä. Attribuutioissa oma onnistuminen tulkitaan usein itsestä johtuvaksi eli yksilö korostaa tällöin sisäisiä ja hallittavissa olevia syitä ja epäonnistumista taas selitetään usein tekijöillä, joihin ei voi itse vaikuttaa (Nupponen 1994, 136).

*Ei-käyttäjille* oli yhteistä syyselityksissä linja: ulkoinen/sisäinen, tilannekohtainen ja ei-kontrolloitavissa/kontrolloitavissa oleva. Kaikilla ei-käyttäjillä syyselitykset olivat tilannekohtaisia, mutta eroa oli syyselityksen sijainnissa ja kontrolloitavuuden asteessa. Yksi opiskelija näki käyttämättömyyden syyksi ulkoiset tekijät ja kontrolloimattomuuden kuten sen, ettei kukaan muukaan sitä käytä sekä harjaantumattomuuden opetussuunnitelman käyttäjänä, jonka perusteella opetussuunnitelman aidon käytön koettiin olevan jo lähtökohtaisesti vaikeaa. Kahdella muulla ei-käyttäjällä syy käyttämättömyyteen oli niin sisäinen kuin ulkoinenkin sekä jossain määrin kontrolloitavissa oleva. Molemmat tiesivät käyttäneensä opetussuunnitelmaa laiskasti, mutta taustalla oli selitysmallina esimerkiksi normista poikkeava näkemys opettajan työnkuvasta tai keskittyminen johonkin toiseen teemaan päättöharjoittelussa. Harjoittelussa ei joutunut pakkotilanteeseen, jolloin opetussuunnitelmaa olisi pitänyt hyödyntää. Opiskelijat kertoivat kuitenkin opetussuunnitelman käytön lisääntyvän töihin mennessä, millä selitettiin lisää tilannekohtaisuutta. Tilanneorientaation kannalta ei-käyttäjillä oli piirteitä kolmesta eri tilanneorientaatiosta: tehtävä- riippuvuus- ja minäorientaatiosta.

Vaikka attribuutioteorioita on tarkasteltu useimmiten yksilön näkökulmasta, on yhteisiä attribuutioita havaittu olevan myös ryhmillä ja työyhteisöillä (Silvester, Anderson &



Patterson 1999, 3). Haastattelemiemme opiskelijoiden ja kentän opettajien välillä oli nähtävissä yhtenäisiä syyselityksiä. Osa opetussuunnitelman käyttäjistä käsitteli omaa toimintaansa opettajakunnan keskuudessa elävään ”kukaan ei käytä opetussuunnitelmaa” -myytin kautta. Samalla he kokivat kenties voimaantumista siitä, etteivät he itse toimineet tämän myytin mukaisesti. Oma pystyvyys sai tukea. Vastakohtaisesti yksi ei-käyttäjä sai vahvan tuen omalle toiminnalleen ”kukaan ei käytä opetussuunnitelmaa” -myytistä. Hän koki kenties kuuluvansa kentällä olevaan opettajakuntaan, koska ei itsekään hyödyntänyt opetussuunnitelmaa ja sai näin tukea omalle pystyvyydelle myytin toiselta laidalta.

Heikkisen (1999) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti rakentuukin persoonallisesta ja kollektiivisesta identiteetistä. Persoonallinen identiteetti vastaa kysymykseen ”Kuka olen?” ja kollektiivinen kysymykseen ”Keitä me olemme?”. Kollektiivinen identiteetti muodostuu tarinoista ja myyteistä ja sitä voidaan joko uusintaa tai säilyttää. (Heikkinen 1999, 284–287.) Monet laajalti sosiaalisesti hyväksytyt selitysmallit voivat tehdä jopa kyseenalaisesta toiminnasta kunniallista (Nupponen 1994, 136). Keskeistä opettajuuden kehittymisen tiellä lieneekin, mitä osia kollektiivisesta identiteetistä opiskelija hyväksyy osaksi ammatillista identiteettiään. Opettajankoulutuksen tehtäväksi voidaan nähdä opiskelijan avustaminen hahmottamaan oma persoonallinen ja yhteinen kollektiivinen identiteetti (Heikkinen 1999, 290).

Toisaalta opiskelijoiden erilainen arvostus opetussuunnitelmaa kohtaan saattaa heijastaa opiskelijoiden erilaisia lähtökohtia opettajan työn hahmottamiseen. Kervisen ja Selivuon (2004) tutkimuksessa opettajat lähestyivät opettajan perustehtävää, eli opettajan ydintehtävää, eri näkökulmista. Osa opettajista lähti jäsentämään opettajan perustehtävää opetussuunnitelman ja lainsäädännön kautta ja osa esimerkiksi oppilaslähtöisyyden, yhteistyön tai arjen työn kautta. (Kervinen & Selivuo 2004, 105–109.) Se, minkä kautta opiskelija jäsentää opettajan perustehtävää, heijastunee varmasti myös opetussuunnitelman käyttöön. Mikäli opiskelijalla on opetuksen lähtökohtana oppilaan oppiminen ja oppilaan tarpeiden huomioiminen, on tällöin helppoa jättää opetussuunnitelmalle vähemmän painoarvoa ja keskittyä tärkeimpään, eli oppilaaseen. Osa opiskelijoista selitti päätöstään antaa opetussuunnitelmalle vähemmän painoarvoa juuri tämänkaltaisen selityksen kautta.

Opetussuunnitelmaa ei nähty tärkeimmäksi opetusta ohjaavaksi keskeisimmäksi välineeksi vaan se, mitä taitoja oppilaat tarvitsevat elämässään. Mikäli opiskelijan mielessä opettajan perustehtävänä on taas ykkössijalla opetussuunnitelman sisältöjen välittäminen oppilaalle, voisi kuvitella hänen antavan sille myös painoarvoa opetuksessaan.

Opettajan perustehtävän selkiytyminen tapahtuu kuitenkin luultavasti vasta työelämässä, mutta opiskeluvaiheessa sen jäntevoityminen antaa turvaa ja tukea opettajuuden kasvuun. Opettajan perustehtävän jäsenyneyssyden voidaan ajatella olevan yhteydessä myös käyttöteorian selkiytymiseen. Mikäli opiskelijalla on perusteltu käyttöteoria, on hän luultavasti myös pohtinut opettajan perustehtävää ja pyrkii toimimaan sen mukaisesti. Selkiytyneen perustehtävän avulla opettaja ja työyhteisö voivat rajata työtään ja näin keskittyä olennaiseen, edistää ammatillista kasvua ja löytää samalla myös tukea työnteon mielekkyyteen (Korhonen 2008, 204–208).

Opettajuus muodostuukin yhteiskunnan edellyttämästä suuntautumisesta opettajan tehtävään ja opettajan omasta suuntautumisesta tehtäväänsä. Näiden suuntautumisten tulee olla tasapainossa, jotta opettaja ei ajautuisi työssään kriisiin ja voisi kokea työnsä mielekkääksi. (Luukkainen 2005, 18.) Näyttäisi siltä, että opetussuunnitelman käytön kohdalla tulee opiskelijalla olla minimissään opetussuunnitelman käyttöä tukeva opetussuunnitelmakäsitys ja syyselitysmallit sekä selkiytynyt käsitys opettajan perustehtävästä.

## 6. Opetussuunnitelma suunnitteluprosessin osana

### 6.1 Suunnitteluprosessin lähtökohdat

Opiskelijoiden suunnitteluprosessiin vaikuttivat vahvasti seuraavat tekijät: 1) aikaisemmat kokemukset ja niiden kautta muodostuneet käsitykset opetussuunnitelmasta ja opettajuudesta ohjasivat orientoitumista, 2) ympäristötekijät kuten ohjaava opettaja, luokan toimintakulttuuri sekä oppilaiden tarpeet vaikuttivat tilannekohtaisina tekijöinä, 3) tilanneorientaatio kenties opiskelijalle ominaisena tai vain opetusharjoittelukohtaisena suuntautumisenä sekä 4) opetussuunnitelma tai oppimateriaalit opetusta suuntaavana tekijänä. Näiden tekijöiden pohjalta jokaiselle opiskelijalle muodostui omanlaisensa suunnitteluprosessi.

Seuraavissa kappaleissa kuvaamme opiskelijoiden opetuksen suunnittelun yleisiä lähtökohtia. Olemme jakaneet opiskelijoiden suunnittelutavat opetussuunnitelma- ja oppikirjalähtöiseen suunnitteluun. Opetussuunnitelmalähtöisessä suunnittelussa tavoitteet saivat suuremman roolin kun taas oppikirjalähtöisessä suunnittelussa sisällöt korostuivat.

### 6.2 Opetussuunnitelmalähtöinen suunnittelu

*Opetussuunnitelman käyttäjien* suunnittelun lähtökohtana toimivat pääosin opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt. Opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien valintaan vaikuttivat vahvasti myös ohjaava opettaja ja oppimateriaalit. Opiskelijat saivat opetettavan aiheen enemmän tai vähemmän rajattuna, jonka jälkeen suunnitteluprosessi eteni useimmiten ohjauskeskustelun ja opetussuunnitelman tarkastelun kautta oppimateriaalien hyödyntämiseen.

*...no sillä tavalla että no ensin oli palaveri tän ohjaavan opettajan kanssa ja keskusteltiin ylipäätään siitä että mitä aineita nyt tulen*

*opettamaan [...] sitten lähdin kattomaan et mitä popsissa sanotaan et mitä sisältöjä siihen aihealueeseen kuuluu ja sitten mietin miten sitä vois lähteä siitä rakentamaan sitä jaksoa, mikä olis järkevä etenemissuunta. sitten luin eri oppikirjoja, katoin mitä niissä on, mitä vois hyödyntää sieltä. ja siitähän sitten aloin rakentaa, mutta toki se mun jaksosuunnitelma siinä muokkaantui opetuksen kuluessa aina, kun riippui mitä tehtiin... (K4)*

*...mä sain tosi tiukasti ne aiheet mitä meidän pitää tehdä. et ei niinkään niin et olisi annettu tavoitteet että no nyt on tässä OPS sitten on tavoitteet, opeta nää niinkun parhaaksi näet... (K3)*

Opetussuunnitelmaa käyttäneet opiskelijat kokivat jakso- ja tuntisuunnitelmien tekemisen olevan tavoitteellisen opetuksen edellytys. Suunnitteluprosessissa näkyikin opetuksen tavoitteiden selkeä määrittäminen, tiedostaminen ja niihin pyrkiminen.

*...täytyyhän ne tavoitteet aina tunneille olla selvät, et sulla on se tavoite mitä kohti pyritään. et sinne ei vaan mennä sillain että katsotaan kirjan aukeamasta et nyt on tällöinen aukeama et vaan sulla on se tavoite ja katsotaan että kävisikö tää vaikka tähän.. et se on nimenomaan tavoitelähtöistä se opettaminen... (K5)*

Kaikki opiskelijat hyödynsivät oppimateriaaleja tavoitteiden, sisältöjen ja opetusmenetelmien valinnassa. Molemmat ryhmät sekä opetussuunnitelman käyttäjät, että ei-käyttäjät, näkivät valmiit oppimateriaalit tehokkaina apuvälineinä niin suunnitteluprosessissa kuin itse opetusvaiheessakin. Valmiiden oppimateriaalien hyödyntämisen etuna nähtiin muun muassa tiedonhaun nopeutuminen sekä suunnitteluun ja omien oppimateriaalien tuottamiseen käytettävän ajan säästyminen. Opetussuunnitelman käyttäjät eivät kuitenkaan asettaneet oppimateriaaleja ykkössijalle suunnitteluprosessissaan.

*...täytyy tunnustaa että opettajanoppaat olivat kyllä ystävänäni myöskin. mutta mulla on kyllä ollut usean harjoittelun kanssa et mä oon pyrkinyt toimimaan niin et ne ei olo se ensimmäinen mistä mä lähdän ottamaan. mutta että huomasin että [...] opettajan oppaissa oli, ainakin joissakin sarjoissa on takana älyttömän hyvin selitetty periaatteita. et se ei ole*

*pelkästään et tee näin, vaan siellä on ihan sellaista taustatietoa, mikä on hyvää.. se oli koottu sinne tehokkaasti... (K2)*

Opiskelijoiden välillä oli eroa siinä, miten kriittisesti he tarkastelivat oppimateriaaleja. *Opetussuunnitelman käyttäjät sekä yksi ei-käyttäjistä* suhtautuivat kriittisesti oppimateriaalien käyttämiseen suunnitteluprosessin lähtökohtana sekä suunnitteluvälineenä. Osa opetussuunnitelman käyttäjistä näki myös, että oppimateriaalit eivät pysty täysin vastaamaan opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin.

*...tota oppikirjoihin kanssa mulla on semmonen kaksijakoinen suhtautuminen, että hyvässä tapauksessa ne on tosia hyviä työvälineitä, mutta niihin en haluaisi henkilökohtaisesti tukeutua liikaa. et niissä on hyviä harjoitteita ja joitain asiat ja jäsennelty ja näin ja saa hyviä vinkkejä sieltä.. et en missään nimessä sano että ne olis jotenkin turha asia, että mitä nyt keksimään pyörää uudestaan jos pyörä on jo keksitty, niin voi ihan hyvin käyttää jo valmiita juttuja.. mutta sitten on olemassa myös oman kokemuksen mukaan erittäin huonoja oppikirjoja ja jos se menee liian oppikirjajohtoiseksi ja jos kaikki sisällöt määräytyy sen oppikirjan mukaan niin musta sen tuntuu aika hassulta, koska jokuhan on vaan päättänyt mitä se sinne kirjaan pistää... (K1)*

### 6.3 Oppikirjalähtöinen suunnittelu

Olemme nimenneet toisen ryhmän oppikirjalähtöiseksi suunnitteluksi kuvaamaan oppikirjojen korostuneempaa asemaa opiskelijoiden suunnitteluprosessissa verrattuna opetussuunnitelman käyttäjiin. Oppikirjat eivät kuitenkaan olleet ainoa suunnittelua ohjaava väline. *Ei-käyttäjien* suunnittelun lähtökohtana toimivat vahvimmin opettajan kanssa käydyt ohjauskeskustelut, oppimateriaalit sekä omat ideat. Ei-käyttäjille oli yhteistä se, etteivät he tehneet tarkkoja tuntisuunnitelmia, koska he eivät kokeneet sen olevan heille ominainen tyyli suunnitella tuntejaan.

*...no mä sain ne aiheet siinä [...] mulla oli ne opettajanoppaat itsellä niin mä kattelin mitä aiheita ja minkälaisia juttuja tässä nyt tulee ja sitten kun en halunnut tehdä sillain miten ne on aina tottunut tekemään kirjan mukaan niin sitten lähin lähinnä siitä että mietin että kuinka monta tuntia mulla on käytettävissä et saisinko jonkun järkevän kokonaisuuden [...] ja sitten rakensin silleen että ei sillä tavalla että kappale per tunti vaan ajattelin että okei meillä*

*on tässä nämä kappaleet et mennään ne silleen et ei se tarvi olla sillain et justiin tunnin aikana tarvii se tietty määrä käydä asioita läpi et kunhan siinä ajassa mikä mulla oli käytettävissä niin ne kappaleet edetään... (E8)*

*...et kyl mä sellasia summittaisia tuntisuunnitelmia itselle tein et vähän kirjasi ylös et mitä vois tehdä. mut en mä siihen laittanut mitään tavoitteita enkä sellasia. et tunnin kulkuun liittyviä asioita... (E7)*

Ei-käyttäjien välillä oli kuitenkin eroja selkeiden tavoitteiden asettamisen ja niiden tiedostamisen suhteen. Kaksi ei-käyttäjää koki, että heidän opetuksensa oli ollut opetussuunnitelman suuntaista, vaikka he eivät olleet sitä käyttäneet. Heidän toimintansa perusteet eivät olleet tiedostetulla tai sanallistetulla tasolla.

*...ne opsin tavoitteet ehkä tullut vähän sillain piilossa siihen omaan opetukseen. et en kauhean tietoisesti ole osannut sieltä hyödyntää. mut ehkä sitä kautta niitä on lukenut ja ohjaajat on niitä kertunut ja ne on tullut sitä kautta sitten käyttöön varmaan monet. mut en kyllä mitenkään tietoisesti... (E7)*

Kahden ei-käyttäjien suhtautuminen oppimateriaaleja kohtaan oli huomattavasti myönteisempi kuin opetussuunnitelman käyttäjien. He luottivat oppikirjojen olevan opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen mukaisia eivätkä arvioineet oppimateriaalien sisältöjä kriittisesti tai tietoisella tasolla.

*...kyllä jotenkin perusajatus on se minulla ainakin se että kai nyt oppikirjojen tekijät ne opetussuunnitelman perusteella ne tekee, siis jotenkin tuntuisi aika hullulta että niitä oppikirjoja tehdään katsomatta opetussuunnitelmaa mut sitten taas tietysti se että kuinka hyvin ne lopulta ne toteuttaa niin sitä on kauhean vaikea arvioida että kyllä siinä sitten jo pitäisi kattoo kirjaa ja olla ops toisessa kädessä ja vertailla... (E8)*

Yksi ei-käyttäjistä toimi tavoitelähtöisesti, vaikka ei hyödyntänyt opetussuunnitelmaa opetuksen suunnittelussa. Tämän vuoksi hänen toimintansa vaikutti samankaltaiselta ja yhtä tiedostavalta kuin opetussuunnitelman käyttäjien. Hän pyrki suunnittelussaan miettimään keskeiset tavoitteet oppilaiden ikätason huomioon ottaen ja pohti, mitä oppilaiden on ylipäättään olennaista tietää. Lisäksi hän pyrki vahvasti oppimateriaalien kriittiseen arviointiin, jossa tärkeintä oli oppilaan oppimista tukevat oppimateriaalit.

*... toki materiaaleista löytyi ideoita. tietysti mun täyty itse mieltää mikä on olennaista tuolla luokkatasolla tietää ja mitä ylipäätään on olennaista tietää näistä asioista, tai mitä mä voin opettaa. niin että ei mun kannata lähteä mahdottomia tavoittelemaan.. [...] pähkäilin [...] mitkä on ne keskeiset käsitteet ja sitten rupesin penkomaan sitä materiaalia että mitä täältä löytyisikään kaikkea erilaista näihin liittyen...(E6)*

*...aika tarkasti mä kyllä käyn sen (oppikirjan) läpi ihan huomattuni että siellä on aika, aika semmoisia suuria ongelmia siinä miten se asia esitetään. siellä on paljon sellaista mitä mä en itsekään ymmärrä ollenkaan. siellä on ihan käsittämättömiä juttuja. [...] kyllä mä aika tarkasti luen oppikirjaa ennen kun niitä käytän... (E6)*

## 6.4 Tulkintaa

### 6.4.1 Tavoitetietoinen toiminta

Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren (1995) mukaan opettajan toimintaa voidaan tarkastella intentionaalisen toiminnan ketjun avulla. Intentionaalinen eli tavoitteellinen toiminta voidaan jakaa neljään osaan: aikomus jonkin aikaansaamiseksi, tekojen valinta tavoitteen saavuttamiseksi, tekojen toteuttaminen ja tekojen tulosten arviointi. Opettajan toiminnan taustalla vaikuttavana perusoletuksena voidaan pitää intentionaalisuutta, koska opettaja suuntaa aikomustaan tehdä jotain toistuvasti eri opetustilanteissa sekä tekee valintoja näissä tilanteissa tiedostettujen tai tiedostamattomien tavoitteiden saavuttamiseksi. Mikäli opettaja ei pysty selittämään toimintansa perusteita, toimii hän helposti intuitiivisesti ja tiedostamattaan toimintansa vaikutuksia. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 15–17.)

Aineistomme pohjalta opiskelijoiden intentionaalisessa toiminnassa oli paljon vaihtelua, mutta erityisesti valintojen tekemisessä sekä näiden valintojen tietoisessa reflektoinnissa näyttäisi olevan suurimmat eroavaisuudet ryhmien välillä. *Opetussuunnitelman käyttäjät* tekivät toimintaa edeltäviä tavoitteiden asettamiseen ja yleiseen opetuksen suunnitteluun

liittyviä valintoja ja pohdintaa enemmän kenties juuri opetussuunnitelman käytön ansiosta. Tämä johtaa parhaimmillaan opetus-oppimisprosessin kokonaisvaltaiseen tiedostamiseen. Yksi ei-käyttäjistä ei hyödyntänyt opetussuunnitelmaa suunnittelussa, mutta toimi kuitenkin tavoitelähtöisesti. Näin ollen opetussuunnitelman käyttö ei ole tavoitetietoisuuden edellytys. Kahden muun *ei-käyttäjän* intentionaalisuuden ketju taas painottui vahvasti opetuksen toteutusvaiheeseen ja toiminnan aikaisiin valintoihin. Tavoitteiden tiedostaminen oli heikkoa. Kaikilla opiskelijoilla heikoiten intentionaalisen toiminnan ketjussa toteutui arviointi. Opiskelijat kokivatkin asettamiensa tavoitteiden arvioinnin haasteelliseksi. Opetusharjoitteluiden kohdalla tavoitteiden toteutumisen arviointi voi olla vaikeaa lyhyiden ja pirstaleisten, vain muutamia oppitunteja kattavien, opetuskokonaisuuksien takia.

Intentionaalisen toiminnan tarkasteluun liittyy läheisesti toiminnan reflektointi. Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren (2003) mukaan reflektiota voidaan pitää intentionaalisen toiminnan sisäisenä tekoja, jossa arvioidaan edellisten tapahtumien ja sen hetkisen tilanteen perusteella, miten seuraavaksi edetään eli muodostetaan seuraavan teon intentio. Toiminnan aikainen ja toiminnan jälkeinen reflektointi auttavat ymmärtämään ja tulkitsemaan toimintaa. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 66.) Schön (1983) kuvaa reflektiota tapahtuvan käytännön työssä koko ajan. Reflektiota tapahtuu siksi, että tilanteet ovat jatkuvasti muuttuvia. Näissä tilanteissa toimijat kohtaavat konflikteja suhteessa arvoihin ja päämääriin. Tällainen jatkuva konflikteihin pohjautuva tilannekohtainen epävarmuus ja muuttuvuus ohjaavat jokaista toimijaa toimimaan omalla tavallaan ja aiheuttaa erilaisia näkemyksiä käytännön toiminnasta. (Schön 1983, 15–18.)

Tiedostavan reflektoinnin avulla opiskelija pystyy kiinnittämään huomiota paremmin toimintansa perusteisiin. Reflektioprosessissa opitaan omakohtaisten kokemusten analysoinnin kautta ja kehitetään omaa ammatillista ajattelua. (Ojanen 1996, 54.) Aineistomme pohjalta näyttäisi siltä, että opiskelijoiden toiminnan reflektoinnin taso olisi jollain tavalla yhteydessä intentionaaliseen tavoitetietoiseen toimintaan. Opetussuunnitelman kriteerien prosessointi osaksi opettajan opetusta vaatii enemmän



reflektointia oppikirjalähtöiseen opetukseen verrattuna. Siihen varsinkin opetussuunnitelman käyttäjät olivat valmiita ja ainakin osittain harjaantuneita. Tavoitelähtöisesti opetustaan suunnittelevien opiskelijoiden tavoitetietoisuuden tasossa oli eroavaisuuksia, mutta heitä eräänä yhdistävänä tekijänä voidaan pitää tavoitetietoisuuden dynaamisuutta. Korkeakoski (1997) määrittelee dynaamisessa tavoitetietoisuudessa olevan kyse tavoitteiden etukäteispohdiskelusta sekä tavoitteiden toteutumisen arvioinnista, vaikkakin pohdinnat jäisivät vielä esireflektoiwaan vaiheeseen. Dynaamisessa tavoitetietoisuudessa korostuu oman tien etsiminen, vaihtelevat toimintatavat ja kehittymishalu. Nämä erottavatkin dynaamisuuden staattisuudesta. (Korkeakoski 1997, 115.) Tavoitetietoisuuden lisäämistä voidaan pitää tietoisena itsensä kehittämisenä (Korkeakoski 1997, 161). Opiskelijat, jotka suunnittelivat opetustaan tavoitetietoisesti, olivat oivaltaneet tavoitteiden tärkeyden, vaikka eivät sitä aina käytännön tasolla osanneetkaan toteuttaa. Vie aikaa ennen kuin opiskelijat pystyvät muuntamaan käyttötietonsa toimivaksi käyttöteoriaksi.

Tavoitteellinen toiminta ei synny automaattisesti eivätkä opiskelijat kokeneet olevansa siinä vielä mestareita. Krokforsin (1997) mukaan tavoitteiden suuntaaminen ohjauksessa onkin todettu vaikeaksi ja tavoitteiden toteutumisen laatu on hyvin opiskelijakohtaista. Opiskelijan aktiivisella ja itsenäisellä roolilla on suuri merkitys tavoitteiden saavuttamisessa, mutta ohjauksen laatu ja määrä tukevat opiskelijan kykyä tiedostaa ja kehittää käyttöteoriaansa. (Krokfors 1997, 151–152.) Opettajankoulutuksessa tulee kiinnittää huomiota opiskelijoiden tavoitteenasettamiseen sekä keinoihin, joiden avulla tavoitteisiin voidaan pyrkiä, jotta koulutyöskentelystä ei tule vain puuhastelua. Tavoitetietoisuutta voidaankin pitää koulukasvatuksen toiminnan ehtona ja erotuksena verrattuna esimerkiksi kotikasvatukseen. (Uusikylä & Atjonen 2000, 59; Atjonen ym. 2008, 33.) Korkeakoski (1997) kuvaa tavoitetietoisuuden olevan opettajan ammatillisen kehityksen ydinaluetta, jolloin juuri opetussuunnitelman tulisi luoda perusta tavoitetietoisuudelle opettajan työssä (Korkeakoski 1997, 37, 115). Tavoitteelliseksi opettajan toiminta voi kehittyä opetussuunnitelman tavoitteiden omaksumisen ja sisäistämisen seurauksena (Kansanen 1996, 45; Kansanen & Uusikylä 1981, 73).

Käsitys opetus-oppimisprosessin luonteesta liittyy myös läheisesti tavoitetietoisuuteen ja opetussuunnitelman käyttöön. Rauste-von Wrightin (2001) mukaan usein arvioitaessa opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia, opetussuunnitelma-asiakirja nähdään usein pääasiallisena kehittämisen kohteena ilman varsinaista kannanottoa itse opetus-oppimisprosesseihin. Perinteisen opetussuunnitelman taustalla voidaan nähdä vaikuttavan empiristisen oppimiskäsityksen, jossa opetus-oppimisprosessi ja sen suunnittelu etenee toisiaan seuraavina vaiheina.

TAVOITTEET → TOTEUTUS → ARVIOINTI

Tämänkaltainen yksisuuntainen malli aiheuttaa, että opettajasta tulee helposti sisältöjen ja taitojen siirtäjä tietyssä annetussa aikaraamissa. Oppilas puolestaan nähdään opetuksen tavoiteobjektina, johon opettaja pyrkii opetuksellaan vaikuttamaan. Tämän mallin johdosta oppimisesta voi tulla pinnallista ja oppilas pyrkii ennakoimaan opettajan toiveet ja toimimaan sen mukaisesti. Arvioinnissa taas korostuu helposti lopputulosten arviointi prosessiarvioinnin sijaan. (Rauste-von Wright 2001, 23–24; Rauste-von Wright ym. 2003, 179–181, 189.) Edellisen kaltaisesta perinteisestä yksisuuntaisesta mallista tulisi päästä vuorovaikutukselliseen opetus-oppimisprosessimalliin, jossa tavoitteet, toteutus ja arviointi eivät ole vain toisiaan seuraavia vaiheita.



Tähän vuorovaikutteiseen malliin pääsemiseksi tulisi kiinnittää huomiota oppimiskäsitykseen. Oppiminen tulisi nähdä aktiivisena tiedon tulkitsemisena, ongelman ratkaisemisena ja ymmärtämisenä. Opettajan tehtäväksi muodostuu luoda oppimista tukeva oppimisympäristö ja ohjata oppilasta tavoitteeseen pääsemiseksi. Arviointi nähdään enemmänkin opetus-oppimisprosessin ohjauksen välineeksi kuin lopputulosten mitaksi. (Rauste-von Wright 2001, 24–25; Rauste-von Wright ym. 2003, 189.)

Aineistomme pohjalta on mahdotonta tulkita tarkasti, millaisia oppimiskäsityksiä opiskelijoilla on, mutta heidän käsityksensä tavoitteiden merkityksestä opetus-oppimisprosessissa sekä tapa suunnitella opetusta voivat antaa viitteitä siitä. Tiukasti

tavoitelähtöinenkin opetuksen suunnittelu ja opetussuunnitelman noudattaminen voivat johtaa pahimmillaan empiristiseen vaihemalliin, jossa oppija jää vastaanottajan roolin liiallisen tehokkuusajattelun vuoksi. Toisaalta opetussuunnitelmaa käyttävä opiskelija, joka näkee opettajan perustehtävänä oppilaan oppimisen, voi löytää keskitien opetussuunnitelman tavoitteiden sekä oppilaan tarpeiden huomioimisen väliltä.

Yksi ei-käyttäjä (E8) koki palkitsevana edetä opetuksessaan oppilaslähtöisesti ilman tarkkoja suunnitelmia tai ennalta määriteltyjä tavoitteita, jolloin tältä osin hänen opetuksensa voitaisiin nähdä olevan lähempänä vuorovaikutuksellisempaa opetuksen toteutusmallia. Toiminnan tiedostamisen heikkous voi kuitenkin johtaa toiminnan muuttumiseen päämäärättömäksi. Yksi tavoitelähtöisesti toiminut ei-käyttäjä (E6) taas pyrki löytämään opetukselleen ydintavoitteet, jolloin toiminta lähenee ilmiökeskeistä opetusta. Opetussuunnitelma ei palvele tämänkaltaisia normista poikkeavia toimintamalleja, mutta oppimiskäsityksen kannalta ne sen sijaan saattavat johtaa pois empiristisestä oppimiskäsityksestä ja näin tukea oppilaan oppimista.

Uusikylä ja Atjonen (2000) toteavat, että ideaalitapauksessa sekä opettajan että oppija ymmärtävät, mitä tieto- ja ajattelumalleja käyttämällä tavoitteeseen päästiin. Oppijan tulisi olla selvillä tavoitteista, jotta hän voisi suunnata työskentelyään tavoitteiden mukaisesti. Tavoitetietoisuus lisää oppijan mielekkyyttä omaa oppimistaan kohtaan. (Uusikylä & Atjonen 2000, 60–61.) Opettajan tavoitetietoisuus lisää oppilaiden tavoitteisuutta ja itseohjautuvuutta, mikä samalla vähentää opettajakeskeisyyttä opetuksessa (Korkeakoski 1997, 158). Heinonen (2005, 201) mainitsee, että opettajan tavoitetietoisuudella on todettu olevan vaikutusta myös opetusmenetelmiin, joissa korostuu oppilaskeskeisyys opettajalähtöisyyden sijaan.

#### 6.4.2 Opetusharjoittelukontekstin vaikutus suunnitteluprosessiin

Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren (1995) mukaan intentionaalista toimintaa voidaan tarkastella kahden päätyypin avulla: halu ja velvollisuus. Velvollisuuksien kohdalla

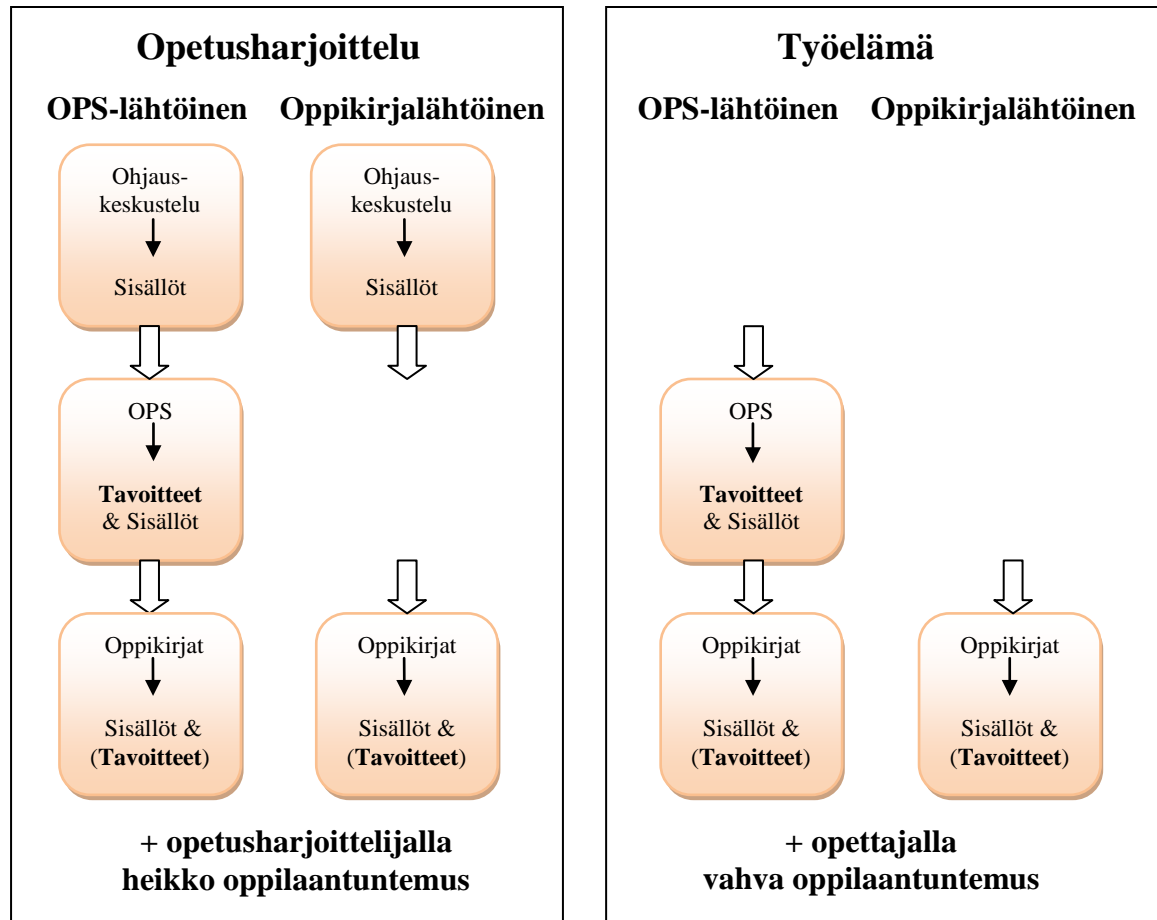
yksilö pyrkii etsimään keinot, jotka ovat riittäviä tilanteesta selviämiseen. Tällöin saatetaan oppia keinoja tilanteesta selviämiseen, mutta se ei välttämättä tarkoita opittavaksi tarkoitettujen asioiden oppimista. Vastakohtaisesti samassa tilanteessa toinen ryhtyisi omasta halustaan oppimiseen suuntautuvaan toimintaan. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 18.) Lahdes (1986) mainitsee, että halu voidaan nähdä yhtenä tavoitetietoisuuden kehittymisen edellytyksenä. Kun yksilölle herää halu toimia tavoitteiden suuntaisesti, tavoitteet sisäistyvät ja toiminta muuttuu tavoitteiden mukaiseksi, intentionaaliseksi. Opetussuunnitelma muuttuu tietoisesti toimintaa ohjaavaksi tekijäksi silloin, kun opettaja on sisäistänyt opetussuunnitelman omaksi ohjenuorakseen sekä haluaa arvioida oppilaiden, koulun ja omaa työtään opetussuunnitelman pohjalta. (Lahdes 1986, 34.)

Opetussuunnitelman käyttö päättöharjoittelussa voitaisiin tulkita haastateltujen opiskelijoiden haluksi käyttää opetussuunnitelmaa erityisesti aikaisempaa laajemman suunnittelu- ja opetusvastuun johdosta. Päättöharjoittelun tavoitteena oli muun muassa itseohjautuva opetuksen suunnittelu. Ohjaavat opettajat eivät tuoneet opetussuunnitelmaa juurikaan esille, jolloin ohjauksesta ei voinut syntyä opiskelijalle velvollisuuden tunnetta opetussuunnitelman käyttöön. Näin ollen *opetussuunnitelman käyttäjien* kohdalla voitaisiin olettaa, että he olivat sisäistäneet opetussuunnitelman opettajan työtä ohjaavaksi asiakirjaksi ja heillä oli sisäinen halu pyrkiä opetussuunnitelman tavoitteisiin.

*Ei-käyttäjien* kohdalla opetussuunnitelman käyttö läheni enemmän velvollisuutta kuin halua. Opetusharjoittelu kontekstina tai opettajankoulutuksen eri kurssit olivat pakottaneet opiskelijan kokeilemaan opetussuunnitelman käyttöä aikaisemmin, mutta käyttökokemus ei ollut sisäistynyt haluksi käyttää opetussuunnitelmaa. Ulkoiset tekijät vaikuttivat opiskelijan toimintaan, jolloin voitaisiin puhua riippuvuusorientaatiosta. Emme voi kuitenkaan täysin tietää kaikkia syitä opetussuunnitelman käyttämättömyydelle, koska emme tiedä kaikkia opiskelijoiden toimintaan vaikuttaneita sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä. Opiskelutilanteiden tulkitsemisessa tuleekin muistaa se, mitä

ihminen pitää kulloinkin tärkeänä, vaikuttaa toimintaan koskeviin päätöksiin (Yrjönsuuri 1995, 15).

Opetussuunnitelman velvollisuudeksi kokemisen lisäksi opetussuunnitelman käyttöä heikentävänä tekijänä voidaan pitää sisältöjen ja oppikirjojen käytön ylikorostumista. Keskeistä haastateltaviemme opetuksen suunnittelussa oli harjoittelukontekstin vaikutus suunnitteluprosessiin. Kaaviossa 2. pyrimme hahmottamaan mahdollisia opetussuunnitelma- ja oppikirjalähtöisyyteen perustuvia opetus-oppimisprosessin suunnittelupolkuja opetusharjoittelussa ja työelämässä.



**Kaavio 2. Opetuksen suunnittelun eteneminen opetusharjoittelussa ja työelämässä**

Opetusharjoittelussa molemmat, sekä opetussuunnitelma- että oppikirjalähtöinen opetuksen suunnittelu, lähtevät liikkeelle useimmiten ohjauskeskustelulla, jossa rajataan jakson aihealue. Yhteistä molemmille opetuksen suunnittelun väylille opetusharjoittelun kohdalla on ohjauskeskustelu, joka suuntaa helposti koko suunnitteluprosessin sisältöpainotteiseksi. Ohjaaja tekee opiskelijan puolesta taustatyön määrätessään aiheen, jolloin opiskelijalle ei välttämättä herää tarvetta pohtia tarkemmin aiheen järkevyyttä tai verrata sitä opetussuunnitelman tavoitteisiin. Ideaalitapauksessa opiskelijan annettaisiin kenties pohtia itse aihetta opetussuunnitelman pohjalta tai yhdessä ohjaajan kanssa pohdittaisiin sen hetkisiä oppilaiden oppimistarpeita. Tämän jälkeen opiskelija siirtyisi tarvittaessa vasta tarkastelemaan oppimateriaaleja.

Mikäli opiskelija ei ole sisäistänyt opetussuunnitelmaa omaa työtään ohjaavaksi ohjenuoraksi, on opiskelijan tällä hetkellä enemmän kuin helppoa olla tarttumatta opetussuunnitelmaan tai vain vilkaista opetussuunnitelmaa, koska hän luottaa ohjaajan jo tehneen hänen puolestaan taustatyön. Mikäli opetussuunnitelmaa ja tavoitteiden merkitystä ei tuoda näkyviin ohjauskeskustelussa, lisää tämä edelleen riskiä sisältöpainotteiseen suunnitteluun. Tavoitelähtöisyyttä heikentämässä opetusharjoittelussa on myös heikko oppilaantuntemus, jolloin ohjaajan kanssa keskustelun oppilaiden tarpeista nousevat keskeiseen asemaan. Kiviniemi (1997, 170) huomauttaakin, että lyhyissä opetusharjoittelussa tehdyn suunnittelun epäluonnollisuutta lisää vähäiseksi jäävä oppilaantuntemus.

Toisaalta oppimateriaalien hyödyntäminen on luonnollista ja jopa pakollista uutena opettajana. Opiskelijoilla ei ole vielä kattavaa käsitystä opettajan työstä, jolloin oppikirjojen rooli suunnitteluprosessissa on luonnollisesti suurempi. Tutkimustulokset tukevatkin käsitystä siitä, että oppikirjat ohjaavat erityisesti ammatillisesti kokemattomien opettajien työtä (ks. Jeronen 2003, 101; Kosunen 1994, 221–223). Keskeistä on kuitenkin, ettei oppikirjojen tule määrittää täysin opetuksen etenemistä vaan ne toimivat apuvälineinä. Jerosen (2003) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat käyttivät oppikirjoja pääasiallisena tiedonlähteenään päättöharjoittelussa biologian ja maantiedon opetuksessa. Opiskelijat olivat kuitenkin ymmärtäneet myös tavoitteiden

merkityksen opetuksessa. (Jeronen 2003, 100–101.) Huomionarvoista on myös, että useissa nykyisissä oppikirjasarjoissa on määritelty oppimistavoitteita opetussuunnitelman pohjalta, mikä luultavasti tukee tavoitetietoisuuden kehittymistä.

Näin ollen voidaan pohtia, onko aito opetussuunnitelma- ja tavoitelähtöinen opetus ylipäättään mahdollista opetusharjoittelussa? Opetussuunnitelman käyttäminen osana suunnittelua vahvistaisi opiskelijan tavoitetietoisuutta. Tällöin myös työelämään siirtyessään opetussuunnitelma voisi toimia helpommin tavoitelähtöisen opetuksen suunnittelun perustana. Työelämässä opetuksen suunnittelu etenee kuitenkin helposti oppikirjalähtöisesti, jolloin sisällöt ovat pääosassa ja tavoitteet kenties tiedostamattomampia. Toisaalta työelämässä opetuksen suunnittelun etuna toimii vahva oppilaantuntemus, jolloin opettaja pystyy tekemään tavoitteiden ja sisältöjen valinnassa parempaa soveltuvuusarviointia oppilaiden tarpeiden pohjalta. Ammatillisesti kokoneiden opettajien on myös todettu hahmottavan kokonaisuuksia ja opetussuunnitelman tavoitteita kokemattomia paremmin (Kosunen 1994, 221–223).

Vaikka suunnittelu muuttuukin rutiininomaisempaan suuntaan opettajakokemuksen karttuessa, vastuuntuntoisen ammatillisesti kokoneen opettajan tulee huomioida suunnittelussaan vähintään oppilaiden tarpeet ja oppimisedellytykset sekä uusin tutkimustieto opetuksesta ja oppimisestä (Uusikylä & Atjonen 2000, 57). Atjosen ym. (2008) mukaan tavoitetietoisuuden kehittymisen kannalta merkityksellistä onkin, ettei se ole pelkästään sama asia kuin opetussuunnitelman tuntemus ja hyödyntäminen opetuksessa. Tavoitetietoisuudessa tulisi yhdistyä oppilaiden tarpeiden ja oppimisedellytysten arviointi suhteessa opetussuunnitelmaan tavoitteisiin. (Atjonen ym. 2008, 24.)

## 7. Lopuksi

### 7.1 Opetussuunnitelma-asiantuntijuuden osa-alueet

Aineistomme pohjalta näyttäisi siltä, että opetussuunnitelman käyttöön vaikuttavat monet eri tekijät. Niistä aineistostamme korostuivat opetussuunnitelman käyttöä tukevat käsitykset ja kokemukset, orientoituminen opettajan työhön, toimivat attribuutiomallit ja tilanneorientaatio. Kaikkien näiden, ja monien muiden tekijöiden, pohjalta jokaiselle haastateltavalle muodostui varmasti paljon monimutkaisempi toimintamalli kuin mitä olemme tutkielmassamme kyenneet kuvaamaan. Nämä erilaiset toimintamallit joko tukivat opetussuunnitelman käyttöä tai vähensivät sen käyttöä.

Havaitsemiemme eri tekijöiden ja toimintamallien pohjalta olemme päätyneet tarkastelemaan haastattelemiemme opiskelijoiden opetussuunnitelman käyttötaitoa eri osa-alueiden avulla suhteessa asiantuntijuuteen. Tynjälä (2007, 2009) määrittelee asiantuntijuuden elementeiksi käsitteellisen tiedon, kokemuksellisen tiedon ja toiminnan säätelyä koskevan tiedon. Tämänkaltaisen mallin ovat myös monet muut asiantuntijuuteen perehtyneet tutkijat allekirjoittaneet. Nämä elementit ovat tiiviisti integroituneena toisiinsa eikä niitä voida erottaa selkeästi toisistaan. Käsitteellinen tai teoreettinen tieto on yleispätevää ja eksplisiittistä eli sanoiksi puettavaa. Kokemuksellinen tai käytännöllinen tieto ja taito on usein implisiittistä eli hiljaista tietoa, jota ei voida helposti ilmaista sanoin. Tämä voi olla kuitenkin joskus myös eksplisiittistä. Toiminnan säätelyyn liittyvä tieto eli itsesäätelytiedot ja -taidot ovat metakognitiota ja reflektiota, joka voi olla joko eksplisiittistä tai implisiittistä. (Tynjälä 2007, 20–28; Tynjälä 2009.)





kehittyneiltä kuin opetussuunnitelmaa käyttäneillä. Poikkeuksen kaikesta muodosti yksi ei-käyttäjä, jolla käsitykset ja kokemukset opetussuunnitelmasta eivät tukeneet opetussuunnitelman käyttöä. Hänellä kenties vahvat reflektiotaidot kompensoivat kahden muun osa-alueen heikkoutta, jolloin hänen toimintansa vaikutti tavoitetietoiselta.

Emme voi kuitenkaan tietää, kuinka vahvasti opiskelijoiden toiminta oli opetusharjoittelussa tavoitetietoista tai opetussuunnitelmalähtöistä. Aineistomme pohjalta pystyimme saamaan vain viitteitä, miten opiskelijat olivat lopulta todella toteuttaneet opetuksensa. Jokaisella opiskelijalla oli omanlaisensa opetussuunnitelmakäyttäjän profiili, jolloin jokaisen tulee löytää omat kehittymistarpeensa. Opettajankoulutuksen kannalta huomion kiinnittäminen varsinkin käsitteelliseen ja itsesätelytaitoihin lienee kannattavinta, koska kokemuksellista tietoa ja taitoakaan ei koulutus voi loputtomiin tuottaa. Tämänkaltaiseen toimintaan opettajankoulutus näyttää pyrkineen ja onnistuneen siinä osan opiskelijoista kohdalla hyvin.

Opettajankoulutuksessa opiskelijan ammatillinen kehittyminen tapahtuu samanaikaisesti kognitiivisella, affektiivisella, sosiaalisella, eettis-moraalisella ja persoonallisella alueella. Oleellista on, että nämä eri puolet integroituisi toisiinsa (Väisänen & Atjonen 2005, 7). Opiskelijan kasvua opettajuuteen ja oman ammatti-identiteetin kehittymistä, josta opetussuunnitelman käyttötaito on yksi osa, tulisikin tukea monin eri tavoin. Opetussuunnitelman käyttötaito ei ole yksittäinen ja irrallinen osa-alue opettajuuden kehittämisessä vaan liittyy laajemmin opettajan työnkuvan ymmärtämiseen ja sisäistämiseen.

## 7.2 Luotettavuus

Koimme tutkimuksen teon mielenkiintoisena ja antoisana kokemuksena. Suurena haasteena tutkimuksen teossa pidimme kuitenkin juuri haastattelun luotettavuutta tiedonkeruumenetelmänä sekä laajemmin aineiston analyysiä. Haastattelu menetelmänä

eikä laajemmin laadullinen tutkimus ei ole ongelmaton, joten olemme pyrkineet tuomaan esille asioita, joita tämänkaltaisessa tutkielmassa tulee huomioida.

Pohdimme jo luvussa 4.2 tiedon luonnetta laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen tuottaman tieto on aina yksilökohtaista eikä sen avulla tavoitella yhtä ainoaa totuutta maailmasta (ks. Kvale 1989; Tuomi & Sarajärvi 2009). Puhdasta tietoa emme ole siis pyrkineet tavoittamaan, vaan ennemminkin kuvaamaan haastateltavien käsityksiä juuri haastattelun hetkenä, juuri siinä paikassa. Laadullisen tutkimuksen tulokset ovat aina ajallisia ja paikallisia (Eskola & Suoranta 1998, 16). Tynjälän (1992) mukaan tiedon subjektiivisuuden myöntäminen kuitenkin ei riitä selittämään tutkimuksen luotettavuutta. Laadullista tutkimusta arvioitaessa tulee tarkastella myös teknistä tasoa, johon kuuluvat tutkimuksen tekniset seikat, kuten tutkimusmenetelmien käyttö. (Tynjälä 1991, 389.)

Luotettavuutta lisää tutkimusprosessin aukikirjoittaminen, jolloin tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on osallisena myös lukija eivätkä vain tutkimuksen tekijät (Kvale 1989, 83–86). Tutkijoiden valinnat ja menettelytavat on perusteltava johdonmukaisesti ja uskottavasti. Yksityiskohtaisten kuvausten ja perusteluiden tarkoituksena on lisätä luotettavuutta tutkimusmenetelmää sekä koko tutkimusta kohtaan, vaikka toinen tutkija päätyisikin eri lopputulokseen toistaessaan tutkimuksen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189; Kiviniemi 2001, 80–82.) Pyrimme myös kattavaan aineiston analyysiprosessiin, jotta tulkintamme eivät perustu satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Kattava aineiston analyysi lisää tulkintojen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 216). Olemme kuvanneet tutkimuksen vaiheita ja kenties tutkimuksen luotettavuutta heikentäviä seikkoja jo luvussa 4, jolloin lukija voi päästä sisälle tutkimuksemme maailmaan.

Yhtenä luotettavuutta heikentävä seikkana voidaan pitää haastateltavien valintaprosessia. On mahdollista, että haastateltavaksi valikoitui vahvemmin opetussuunnitelmasta ja koulutuksesta kiinnostuneita, koska osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Toisaalta tarkoituksena ei ole saavuttaa yleistävää tasoa, jolloin tämänkaltaisen valikointimenettely ei heikennä luotettavuutta. Mikäli aineisto koostuu pienestä joukosta yksilöhaastatteluita,

ei voida pyrkiä vastaamaan kysymykseen, miten joku joukko suhtautuu tiettyyn aiheeseen (Alasuutari 2001, 83). Uskomme kuitenkin, että aineistoomme mahtui hyvin monenlaisia käsityksiä ja kokemuksia opetussuunnitelman käytöstä. Olisimme voineet kerätä tietoa opetussuunnitelmaan liittyvistä käsityksistä ja kokemuksista myös määrällisen tutkimuksen kautta, mutta lopulta päädyimme haastatteluun. Haastattelun avulla saimme syvällisempää tietoa opiskelijoiden käsityksistä.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 23) mukaan haastattelijan vaikutus on huomioitava haastattelun aikana haastateltavalle muodostuneiden käsityksien kohdalla, sillä haastattelu perustuu molemminpuoliseen vuorovaikutukseen. Opinnäytetyömme osalta tulee pohtia haastattelijan ja haastateltavan välistä suhdetta erityisen tarkasti. Opiskelijat ovat tottuneet puhumaan toisilleen avoimemmin ja kenties eri tavalla kuin esimerkiksi opettaja-opiskelija suhteessa. Haastatteluilta saatu tieto on voinut muokkaantua joko todellisempaan tai liioitellumpaan muotoon, koska opiskelijat tiesivät, että opinnäytetyöllämme pyrimme myös kehittämään opettajankoulutuslaitoksen toimintaa. Haastateltava tekee aina päätelmiä siitä, minkälaista tietoa haastatteliija haluaa kuulla ja toisaalta haastateltava itse päättää, mitä kertoo ja mitä jättää kertomatta (Alasuutari 2001, 149–150). Tutkimustiedon muodostumisessa rehellisyyttä ja vastuullisuutta vaaditaan niin tutkijalta kuin tutkimukseen osallistujalta. Tutkijan tulee ottaa haastateltavan kokemukset kuitenkin totena sellaisena kuin hän on ne esittänyt. (Perttula 1996, 93.)

Luotettavuuden arvioinnissa on hyvä arvioida tutkijan oman viitekehysten vaikutusta tutkimuksen tekemiseen. Olemme itse myös päättövaiheen luokanopettajaopiskelijoita, jolloin olemme asiantuntijoita ymmärtämään haastateltaviemme merkitysmaailmaa. Tulosten uskottavuus riippuukin muun muassa tutkittavan kulttuurin tuntemuksesta (Lincoln & Guba 1985, 301). Toisaalta olemme taas voineet sokeutua oman kulttuurimme kautta muodostuneisiin vahvoihin ennakkokäsityksiin. Koko tutkimus on itsessään lähtenyt liikkeelle ennakkokäsityksiemme perusteella. Tämän vuoksi pyrimme irrottautumaan reflektoinnin avulla liian vahvoista omista ennakkokäsityksistämme ja tutkimuksen aikana heränneistä tunteista. Tutkijan, tai kenen tahansa ihmisen, on kuitenkin mahdotonta irrottautua täysin omasta ajatusmaailmastaan. Perttulan (1996, 93)

mukaan laadullisessa tutkimuksessa tulee hyväksyä se, etteivät tutkimustulokset voi vastata aina täysin tutkittavien kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai tuloksia pitää ehdottoman oikeina.

Laadullinen aineisto on ehtymätön, jolloin näkökulman, teoreettisen viitekehyksen, rajaaminen on keskeisessä asemassa, jotta ehyt ja selkeä ongelmanasettelu löytyisi (Alasuutari 2001, 79, 84–86; Kiviniemi 2001, 71–72). Toisenlainen rajaaminen olisi tuonut esille haastateltavien kokemukset kenties eri tavalla. Tutkimuksessamme näkökulman rajaamista ohjasi muun muassa halu kuvata opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia siten, että niistä voi olla hyötyä opettajankoulutuksen kehittämiseen. Koulutuksen kehittämisenäkökulma voi heikentää jossain määrin aineiston käsittelyn neutraalia tasoa ja näin myös kenties luotettavuutta. Toisaalta kriittisen teorian mukaan toimintamme on aina sidoksissa kulttuuriimme emmekä voi välttyä siltä (ks. Alvesson & Sköldberg 2000).

Halusimme pitää kriittisen kehittämisenäkökulman vahvana, mutta samalla pyrkiä huomioimaan aineistoa mahdollisimman monipuolisesti ja totuudellisesti. Tutkimuksen eettisyyden kannalta tarkasteltuna myöskään haastateltaville ei saisi koitua haittaa tutkimuksesta. Mikäli haastateltavat lukevat opinnäytetyömme, olettaisimme sen lisäävän haastateltavan kykyä tiedostaa omaa opetussuunnitelman käyttöönsä, jolloin hyödyt ylittävät mahdolliset haitat. Opettajankoulutuksen aikana on tarkoituskin tutkia ja kehittää omaa toimintaansa opettajana. On kuitenkin aina mahdollista, ettemme ole osanneet tuoda haastateltavien merkitysmaailmasta esille olennaisinta osaa, jolloin haastateltava on voinut kokea tulleen väärinymmärretyksi. Tämä riski kuuluu jossain määrin aina laadullisen tutkimuksen luonteeseen. Vaikka olemme käsitelleet opetussuunnitelmaa kriittisestä näkökulmasta, koemme sen olevan oikeutettua nimenomaan tiedon lisäämisen ja toiminnan kehittämisen näkökulmasta.

Perttula (1996, 95) huomauttaa, että tutkimustulokset tulee esittää sellaisessa muodossa, etteivät ulkopuoliset pysty tunnistamaan haastateltavia. Haastateltavien anonymiteetin suojaamisen vuoksi olemme päätyneet käyttämään kirjain-numero-yhdistelmää

haastateltavien kohdalla, emmekä ole tuoneet esille haastateltavien sukupuolia. Ongelmaksi voi muodostua se, että esimerkiksi haastateltavan läheiset voivat tunnistaa haastateltavan tajunnallisen merkityskokemuksen (Perttula 1996, 95–96). Tämän koimmekin vaikeaksi, koska päättöharjoittelun suorittaneita on ollut suhteellisen vähän ja opiskelijayhteisö on tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Perttula (1996) kuitenkin toteaa, ettei ole eettisesti väärin mikäli joku jo valmiiksi haastateltavan kokemismaailman hyvin tunteva ja tutkimuksen aiheen tunteva tunnistaa haastateltavan tutkimuksesta. Mikäli ulkopuolinen ei tunne hyvin haastateltavaa, varmuus tunnistamisessa ei muodostu niin suureksi ongelmaksi. (Perttula 1996, 95–96.) Olemme kuitenkin tehneet parhaamme, jotta haastateltavia ei tunnistettaisi.

Luotettavuuden arvioinnin kohdalla voidaan puhua myös vastaavuudesta sekä siirrettävyydestä. Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan rekonstruktio tutkittavien todellisuudesta vastaisi heidän alkuperäistä konstruktioaan. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten siirtämistä toiseen kontekstiin. (Lincoln & Guba 1985, 124, 328.) Vastaavuuden ja siirrettävyyden arviointia on kuitenkin vaikea arvioida kattavasti. Tässä apuna olisimme voineet hyödyntää menetelmätriangulaatiota, jossa tutkimuskohdetta tarkastellaan erilaisten aineistonhankintamenetelmien avulla (ks. Eskola & Suoranta 1998, 69–70). Kyseessä oli kuitenkin vain suhteellisen suppea opinnäytetyö, jolloin kyseinen triangulaatiomenetelmä ei ollut mahdollista. Sen sijaan tarkastelimme aineistoamme erilaisten teorioiden ja käsitteellistämisen kautta. Teoriatriangulaatiossa tutkimusaineistoa tulkitaan erilaisilla teorioilla (Eskola & Suoranta 1998, 69–70). Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa, jos löydetään vastaavia ilmiöitä ja selitystapoja muista tutkimuksista (Moilanen & Rähä 2001, 59). Apunamme oli myös tutkijatriangulaatio, jossa samaa ilmiötä on tarkastelemassa useampi tutkija (ks. Eskola & Suoranta 1998, 69–70). Tulkintojen pätevyyttä voi arvioida helpommin dialogissa toisen ihmisen kanssa (Moilanen & Rähä 2001, 55).

Lopullisen arvion vastaavuuden onnistumisesta voivat tehdä jollain tasolla vain tutkittavat itse. Tynjälän (1991) mukaan haastattelutilanne voi toimia tiedostamisprosessina, jolloin haastateltava alkaa vasta tiedostaa, mitä ajattelee asioista. Tällöin esimerkiksi vastausten

samana pysyvyyttä ei voida pitää luotettavuuden mittarina. (Tynjälä 1991, 391.)

Tämänkaltainen prosessi oli nähtävissä myös tutkimuksemme aikana. Osa opiskelijoista alkoi hahmottaa omaa käsitystään opetussuunnitelmasta vasta haastattelun aikana, jolloin voidaan pohtia, voimmeko arvioida haastateltavien käsityksiä muuta kuin nimenomaan tuona hetkenä, tuossa paikassa? Tämän vuoksi olemme pyrkineet korostamaan tilannesidonnaisuutta ja pyrkineet olemaan tekemättä liian tarkkoja profiloiteja opiskelijoiden tavasta ajatella tai varsinkaan opiskelijoiden tavasta toimia opettajana.

Luotettavuuden kannalta tutkimusraporttia tulee tarkastella myös tekstinä. Kiviniemen (2001, 78–79) mukaan tutkimuksen tekeminen on väritynyt kirjallinen ja tutkijan tulkinnoista kummunnut tuotos, jonka perusteella laadullinen tutkimus on aina tulkinnallista. Toiminta käytännössä ja kielellinen representaatio siitä ovat aina välttämättömästi erilaisia (Eskola & Suoranta 1998, 220–222). Tämän vuoksi pyysimme aivan tutkimusprosessin loppuvaiheessa kahta haastateltavaa lukemaan opinnäytetyömme läpi ja kertomaan, minkälaisen kuvan he tutkittavasta ilmiöstä saivat.

Osallistujatarkistuksen (member check) kautta on mahdollista testata tutkimuksen luotettavuutta (Lincoln & Guba 1985, 374). Tutkielmassamme emme ole kuvanneet haastateltavia yksilöinä, joten tutkielmaamme on ollut mahdollista arvioida vain yleisellä tasolla. Saimme lyhyet kommentit kahdelta haastateltavaltaamme. Toisen mielestä tutkielmamme ei herättänyt mitään suurempia ristiriitoja ja toinen pystyi allekirjoittamaan havaintojamme eikä kokenut tulkintojen olevan liian pitkälle vietyjä. Tämän pohjalta voimme todeta, että tulkintamme ja ilmiön kuvaaminen on ollut ainakin jossain määrin onnistunutta.

Saturaatiolla eli kylläntymisellä taas tarkoitetaan sitä, kun aineisto alkaa toistaa itseään, jolloin jo pienestäkin aineistosta voidaan tehdä yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87–88). Aineistomme kautta koemme löytäneemme monipuolisesti erilaisia käsityksiä ja kokemuksia opiskelijoiden opetussuunnitelman käytöstä. Varsinkin opetussuunnitelman käyttäjien kohdalla aineistosta löytyi paljon samankaltaisuuksia eikä uusia näkemyksiä enää löytynyt. Ei-käyttäjien kohdalla käsitykset poikkesivat enemmän toisistaan, mutta niistäkin löytyi paljon yhtymäkohtia. Haastattelujen määrää lisäämällä sekä tutkittavien

joukon toisenlaisen rajaamisen kautta olisi erilaisia näkökulmia opetussuunnitelman käytöstä löytynyt varmasti vielä lisää. Aineiston pohjalta on ollut myös löydettävissä yhtymäkohtia opiskelijoiden ja kentällä toimivien opettajien väliltä sekä olemme pystyneet havaitsemaan laajempia ihmiselämään liittyviä toimintamalleja.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei liene siis millään tavalla yksinkertaista ja oikeastaan edes luotettavaa. Miten voimme tehdä minkäänlaista tulkintaa haastateltaviemme merkitysmaailmasta, koska olemme nähneet siitä vain pienen osan? Voimmeko oikeastaan tehdä luotettavasti muuta kuin aineiston kuvailua, jos sitäkään? Kvalen (1989) mukaan luotettavuus voitaisiin nähdä myös tiedon tuottamisena eikä välttämättä tiedon vahvistamisena. Tämänkaltainen näkemys sopii kenties parhaiten tutkimuksemme luotettavuuden arviointiin. Emme kykene vahvistamaan tutkimuksemme tietoa, koska esimerkiksi tutkimuksia ei tietääksemme ole vastaavalla tavalla aikaisemmin tehty eikä toisaalta laadullinen tutkimus ole koskaan toistettavissa samalla tavalla. Tutkimuksemme aiheen kannalta tiedon tuottaminen on kuitenkin hyvin tärkeää, jotta opiskelijoiden opetussuunnitelmäkäsityksistä saataisiin lisää tietoa. Laadullisessa tutkimuksessa onkin pyrittävä paljastamaan tutkittavien käsityksiä ja heidän kokemusmaailmaa mahdollisimman hyvin tutkimustulosten yleistettävyyden tavoittelun sijaan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 188–189).

### 7.3 Kehitysehdotuksia ja katseita tulevaisuuteen

Jotta opinnäytetyöstämme olisi lisää todellista hyötyä käytännön kannalta, esitämme ehdotuksia, miten opetussuunnitelmaa voitaisiin käsitellä opettajankoulutuksessa toisin. Laineen (2001,42) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tarkoituksena on lisätä ymmärrystä aiheesta ja lopulta myös soveltaa uutta tietoa käytäntöön.

Monet opettajankoulutuksen käytänteet ovat olleet toimivia, koska yli puolet opiskelijoista oli omaksunut opetussuunnitelman käyttöä tukevan käsityksen ja myös



taitoja käyttää sitä. Koulutuksen periaatteet, kuten tutkiva oppiminen ja reflektion korostaminen tuntuvat toimivilta ja välttämättömiltä pohjaratkaisuilta. Ehdotuksemme liittyvätkin enemmän koulutuksen periaatteiden toteuttamiseen käytännössä.

## **Luokanopettajakoulutus**

- Tarkastellessamme opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa, huomasimme opetussuunnitelman sisältävän vain muutamiin kursseihin. Mikäli opetussuunnitelman käsittelyä ja asemaa ei ole määritelty opettajankoulutuksen tavoitteissa, on aiheellista kysyä, kuinka hyvin opettajankouluttajat pystyvät huomioidaan sitä käytännössä?
- Muutama opiskelija toi esille toiveen opetussuunnitelmaa koskevasta kurssista. Opiskelijat kokivat opetussuunnitelmaa koskevan käsittelyn olleen pirstaleista eikä sille ollut järjestetty tarpeeksi aikaa ja sitä myöten syvällistä käsittelyä. Opiskelijat kokivat käsittelyn olleen jankuttavaa ja toistavaa ”opetussuunnitelmaa pitää käyttää” -opetusta eikä ajattelemaan kannustavaa. Opetussuunnitelmaa oli käsitelty useissa yhteyksissä, muttei koskaan pintaa syvemältä. Opiskelijoilla oli tarve ymmärtää opetussuunnitelman rooli opettajan työssä.
- Opettajankoulutuksessa ei ole huomioitu opetussuunnitelman kehittämisaspektia, vaikka sen lisäämisestä opetusohjelmaan on tehty suosituksia (ks. Jussila & Saari 1999). Kentän opettajien kohdalla koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön on todettu lisäävän tavoitetietoisuutta sekä oman toiminnan tiedostamista (ks. Heinonen 2005; Korhonen 2008; Huusko 2004; Syrjäläinen 1994). Samalla tavalla kuin kentän opettajillakin, opetussuunnitelman käsittely kriittisellä ja kehityshaluisella otteella voisi lisätä opiskelijoiden ymmärrystä opetussuunnitelman asemasta opettajan työn osana.
- Opiskelijoiden käsitykset opetussuunnitelmasta olivat vahvasti opettajalähtöisiä. Opetussuunnitelman rakentamista oppilaiden kanssa voidaan pitää yhtenä edellytyksenä demokraattisen koulun syntymisessä (Thousand, Villa & Nevin 2002, 82). Opetussuunnitelman käsittely laajemmasta näkökulmasta lienee

paikallaan, jotta tulevista opettajista voisi mahdollisesti muodostua kentälle muutosagentteja. Tällä hetkellä opiskelijat näkevät opetussuunnitelman lähinnä vain ylhäältä päin tulevana asiakirjana eikä yhteistyövälineenä oppilaiden, vanhempien ja muiden sidosryhmien välillä.

- Muutama opiskelija toi esille opetussuunnitelman hahmottamisen vaikeuden, koska sitä oli tarkasteltu vain nettiversiona ja palasina eri kursseilla. Paperinen versio opetussuunnitelmasta jokaiselle opiskelijalle saattaa kuulostaa kivikautiselta. Paperisen version kautta on kuitenkin helpompi hahmottaa kokonaisuus ja siihen olisi helpompi kirjata ajatuksiaan koulutuksen aikana eri kursseilla ja opetusharjoitteluissa. Opetussuunnitelma toimisi eräänlaisena päiväkirjana tai portfoliona ja toisaalta materiaalipankkina tulevaan työhön. Paperisen version kautta myös opetussuunnitelman olemassaolo muuttuisi näkyvämmäksi ja kenties helpommin lähestyttäväksi.
- Atjonen & Uusikylä (2000, 57–58) kertovat monien koulujen päätyneen kuvaamaan koulukohtaista opetussuunnitelmaansa muun muassa posterien tai taulukoiden muodossa. Voisiko tämänkaltainen käsittely lisätä myös opiskelijoissa opetussuunnitelman kokonaishahmottamista sekä olennaisen etsimistä opetussuunnitelmasta? Kokonaiskäsitys opetussuunnitelmasta voisi auttaa samalla opiskelijaa ymmärtämään laajemmin kaikkea sitä, mitä opettajan työtehtäviin kuuluu ja näin selkiyttää myös opettajan perustehtävää. Opetussuunnitelma kuvaa kattavasti lähes koko koulutusjärjestelmän periaatteita, toimintatapoja ja käytänteitä.
- Opiskelijoiden oma tavoitteellisuus opiskelussa sekä tietoisuus opettajakoulutuslaitoksen omasta opetussuunnitelmasta voisi lisätä myös perusopetuksen opetussuunnitelman merkityksen ymmärtämistä. Tavoitteiden esille tuominen kursseilla muutenkin kuin vain maininnan tasolla voisi auttaa opiskelijaa ymmärtämään, mikä tavoitteiden merkitys on kaikessa toiminnassa. Omakohtainen ymmärrys tavoitteiden vaikutuksesta oppimiselle vahvistaisi kenties myös tavoitelähtöisyyden hyödyntämistä omassa opetustoiminnassa. Myös tietoisuus opiskelijakulttuurin tavoista sekä aikaisemman

koulukokemuksen vaikutusten tiedostaminen lisäänee mahdollisuuksia irrottautua opetussuunnitelman kannalta haitallisista käsityksistä.

## **Opetusharjoittelu**

- Opetusharjoittelussa ohjaajien tulisi tuoda oma opetussuunnitelman käyttönsä opiskelijalle näkyväksi. Miten opiskelija saa koskaan käsitystä opetussuunnitelman käytöstä, mikäli ohjaaja ei tuo omia suunnittelun lähtökohtia esille? Opiskelijat kokivatkin hyödylliseksi sen, että muutamat ohjaajat olivat antaneet sivuaineharjoittelussa kausisuunnitelmansa opiskelijalla nähtäväksi. Samalla opiskelijoille selkeni vuosi- ja kausisuunnitelmien tekemisen merkitys. Haastattemillemme opiskelijoille pidemmän aikavälin suunnittelu oli vierasta ja siihen toivottiin koulutukselta ohjeita.
- Muutamat opiskelijat eivät olleet ymmärtäneet täysin valtakunnallisen ja koulukohtaisen opetussuunnitelman eroa. Opetusharjoitteluissa tulisi korostaa myös koulukohtaista opetussuunnitelmaa suunnittelun lähtökohtana. Mikäli tarkoituksena on ollut, että opiskelijat tutustuvat aluksi valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan opetusharjoittelujen avulla, voitaisiin kuitenkin loppuvaiheen harjoitteluissa siirtyä jo koulukohtaisen opetussuunnitelman mukaan toimimiseen. Näin opiskelijan on mahdollista ymmärtää, mikä merkitys koulukohtaisella opetussuunnitelmalla voi parhaimmillaan olla.
- Tavoitetietoisuuden vahvistaminen lienee myös paikallaan refleктоivan ja avoimen ohjauskeskustelun kautta. Keskeiseen asemaan tulisi nousta opiskelijan koko suunnitteluprosessin tukeminen ja käyttöteorian tuominen tietoiselle tasolle.

Vaikka olemme tarkastelleet kriittisesti opettajankoulutuksen osuutta tulevien opettajien opetussuunnitelman käyttöaidon rakentajina, on hyvä muistaa, että koulutus on vain yksi vaihe opettajuuden kehittämisessä. Koemme opetussuunnitelmätietouden olevan kuitenkin yksi keskeisimmistä valmiuksista, mitä koulutuksen tulee opiskelijoille välittää. Ilman jonkinlaista opetussuunnitelman käyttöä opetuksen ja kasvatuksen perustehtävä voi jäädä

toteutumatta. Mikäli opiskelija saa opetussuunnitelmasta heti aluksi toimivan välineen tai edes pohjalle myönteisen käsityksen, on hänen helpompaa lähteä opettelemaan sen käyttöä myöhemmässä työssään eikä suistua esimerkiksi pelkästään oppikirjalähtöiseen opetukseen. Kuten eräs haastateltavamme totesi: ”... *et jos ei sitä olisi niin kyllä se aika oppikirjan mukaan voisi mennä...* ” (K3)

Jatkossa olisi mielenkiintoista ja tarpeellista selvittää, kuinka yleisiä havaitsemamme opetussuunnitelmakäsitykset ovat opiskelijoiden keskuudessa. Pelkkä käsitysten selvitys ei kuitenkaan palvele käytäntöä, jolloin olisi suotavaa pyrkiä luomaan myös toimivia käytänteitä opetussuunnitelman käytön lisäämiseksi. Tällöin mielenkiinnon kohteeksi nousee se, millä keinoilla opetussuunnitelmaa kannattaisi tuoda esille opiskelijoille. Myös koulutuksen jälkeinen aika on liitoksissa opettajuuden kehittymiseen hyvin vahvasti, jolloin toimivien käytänteiden luominen perehdyttämisympäristöön on tärkeää. Jatkotutkimusaiheena myös induktiovaiheessa olevien opettajien opetussuunnitelman käytön tukemiskeinojen kehittäminen ja toimintamallien tutkiminen lienee paikallaan.

Opetussuunnitelman hyödyntämisen lisäksi itse opetussuunnitelma asiakirjana on mielenkiintoinen. Opetussuunnitelma on ollut lähes samankaltainen lähes alusta saakka, vaikka opettajuus on muuttunut ajan saatossa. Opettaja oli 1960-luvulla kansankynttilä, 70-luvulla hyvän opetustaidon omaaja, 80-luvulla asiantuntija, 90-luvulla refleктоiva tutkija, 2000-luvulle siirryttäessä yhteiskunnallinen vaikuttaja ja tulevaisuudessa eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä (Luukkainen 2005, 194). Voidaankin pohtia, tukeeko nykyisenkaltainen opetussuunnitelma opettajan työnkuvan kehittymistä vai onko se osaltaan hidastamassa muutosta?

Lisäksi opetussuunnitelman toimivuutta voidaan pohtia esimerkiksi nykyisen oppimiskäsityksen valossa. Rauste-von Wright (2001) kyseenalaistaakin tiukasti ennaltamääritellyn opetussuunnitelman toimivuuden oppilaan tarpeiden huomioimisen kannalta. Perinteinen opetussuunnitelma etenee empiristisen mallin mukaan: ensin luetellaan tavoitteet, seuraavaksi sisällöt ja viimeisenä arviointi. Tämä johtaa helposti siihen, että opettaja vain välittää tiedot oppilaalle. (Rauste-von Wright 2001, 22–24.)

Opetussuunnitelma asiakirjana ohjaa opettajan perinteiseen empiristiseen malliin, paloittelee oppiaineet ja siten myös maailman jo valmiiksi paloihin, joita opettajan voi halutessaan yhdistellä. Eheyttävään opetukseen nykyinen opetussuunnitelma ei kannusta kovinkaan vahvasti, mutta toisaalta se ei sitä myöskään estä. Rauste-von Wright (2001) ehdottaakin ilmiökeskeistä lähestymistapaa perinteisen opetussuunnitelma-ajattelun rinnalle. Ilmiökeskeisessä tavassa opettaja saattaa päättää teemat, mutta teeman kannalta relevantit aiheet kehitetään yhdessä oppilaiden kanssa. (Rauste-von Wright 2001, 26.)

Mielenkiintoista on myös, että nykyiset oppimistrendit näyttäisivät olevan kulkeutumassa vahvasti kohti humanistis-kokemuksellista paradigmaa, mutta opetussuunnitelma ja koulutusjärjestelmä sitoutuvat silti pääasiallisesti konstruktivistiseen ihanteeseen. Rauste-von Wrightin ym. (2003) mukaan humanistis-kokemuksellinen paradigma korostaa kokemusten reflektointia, itseohjautuvaksi kasvamista sekä Maslow'n motivaatioteorian mukaiseen itsensä toteuttamiseen pyrkivää ihannetta. Näin ollen myöskään oppimisprosessin kovin pitkälle vietyä suunnittelua eivät tämän paradigman edustajat suosi. (Rauste-von Wright ym. 2003, 198–200.)

Voidaankin täysin aiheellisesti kysyä, onko edes mahdollista tai tarpeellista luoda kaikille yhteisiä oppimistavoitteita nykyisen opetussuunnitelman mukaisesti, mikäli jokainen oppilas nähdään yksilönä ja pyritään juuri yksilön hyvinvoinnin lisäämiseen eikä suurien joukkojen massakoulutukseen? Samalla kyseenalaistuu opettajan velvoittaminen noudattamaan opetussuunnitelmaa kirjaimellisesti. Opetussuunnitelma voi niin hyvässä kuin pahassakin palvella oppilaan oppimista ja hyvinvoinnin edistämistä. Opinnäytetyömme kautta olemme pyrkineet tuomaan esille opetussuunnitelmaan liittyviä ongelmakohtia, herättämään ajatuksia ja kenties kehittämään uusia ideoita ja tapoja käsitellä opetussuunnitelmaa koulutuksen aikana. Opetussuunnitelma ei kenties olekaan niin neutraali ja yksinkertainen asiakirja kuin päällepäin voisi olettaa.

## Kirjallisuus

- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 32 (4), 402–418.
- Alasuutari, P. 2001. *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. 2000. *Reflexive Methodology: new vistas for Qualitative Research*. London: Sage.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. *Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Broady, D. 1989. *Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan*. Jyväskylä: Gummerus.
- Chinn, C. & Brewer, W. 1993. The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research* 63 (1), 1–49.
- Dewey, J. 1934. *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. *Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet*. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) 2002. *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Turun yliopisto, 133–156.
- Eskola, J. 2007. *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, H. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, H., Kaivola, T., Meri, M., Ojala, J., & Syrjäläinen, E. 2006. Opetusharjoittelu puntarissa. *Kasvatus* 37 (3), 301–306.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset: teoreettinen tarkastelu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huusko, J. 2004. Koulun perustehtävää pohtimassa: opettajayhteisö ops-prosessin ytimessä? Teoksessa Kervinen, A. & Selivuo, H. (toim.) 2004. Pala kerrallaan kohti kokonaisuutta. Ota! – hankkeen lähtökohdat ja keskustelun avaus. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 170–179.
- Jaku-Sihvonen, R., Komulainen, E. 2004. Perusopetuksen oppimistuloksien meta-arviointi. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jeronen, E. 2003. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten käsitysten kehittyminen päättöharjoittelujakson biologian ja maantieteen opetuksessa. Oulu: Oulun yliopisto.

- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.
- Jussila, J. & Saari, S. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä: yliopistossa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Helsinki: Edita.
- Jyrhämä, R. & Syrjänen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 40 (5), 417–431.
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2009–2010. Luettu 6. toukokuuta 2010 osoitteessa [www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/ops2009-2010](http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/ops2009-2010)
- Kagan, D. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*. 62 (2), 129–169.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen “opettaminen”. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammer-Paino, 45–50.
- Kansanen, P & Uusikylä, K. 1981. Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Kartovaara, E. (toim.) 2007. Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus: kehittämisverkostoon ja kokeiluun osallistuneiden kuntien ja koulujen näkemyksiä ja ratkaisuja. Helsinki: Opetushallitus.
- Kervinen, A. & Selivuo, H. (toim.) 2004. Pala kerrallaan kohti kokonaisuutta. Ota! – hankkeen lähtökohdat ja keskustelun avaus. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kiviniemi, K. 1997, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin: aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kohonen, V. 2001. Teacher growth and site-based curriculum development: developing inservice teacher education. Teoksessa Kimonen, E. (Ed.) 2001. Curriculum



- approaches: readings and activities for educational studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education and Institute for Educational Research, 35–53.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 130–143.
- Korhonen, A. 2008. Opettajien perustehtäväkäsitteet osana peruskoulun kehittämistä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Korkeakoski, E. 1990. Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun alasteella. Tampere: Tampereen yliopisto
- Korkeakoski, E. 1997. Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa: opetustapahtuman eräiden piirteiden sekä oppimisen ja opiskelun mielekkyyden tarkastelua opettajan tavoitetietoisuuden näkökulmasta peruskoulun alasteella. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Korkeakoski, E. (toim.) 2005a. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 1, Arviointiraportti. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 8. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Korkeakoski, E. 2005b. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki opetusopetuksessa. Osaraportti 2, Tausta ja tulokset. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 9. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Korkeakoski, E. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin tulosten tiivistelmä ja kehittämissuositukset. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 32. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu: Joensuun yliopisto
- Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) 2002. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki; Porvoo; WSOY, 202–226.
- Kosunen, T. & Mikkola, A. 2001. Opettajankoulutuksen tavoitteet ja todellisuus. Kasvatus 32 (5), 478–492.

- Krokfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu: opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Krokfors, L. Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. 2009. Opettajia muuttuvaan kouluun – tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen arviointia. *Kasvatus* 40 (3), 206–219.
- Kvale, S. (Ed.) 1989. *Issues of validity in qualitative research*. London: Chartwell Bratt.
- Lahdes, E. 1986. *Peruskoulun didaktiikka*. Helsinki: Otava
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa Niemi, H. (toim.) 1998. *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY, 120–129.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2005. Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituaatiossa. Teoksessa Väisänen, P. & Atjonen, P. (toim.) 2005. *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 91–107.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leivo, M., Isosomppi, L. & Valli, R. 2008. Opetusharjoittelujärjestelmän lähtökohtia. Teoksessa Valli, E. & Isosomppi, L. (toim.) 2008. *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*. Juva: PS-kustannus, 15–27.
- Lerkkanen, M-K. 1993. Luokanopettajakoulutuksen tarkoituksenmukaisuus opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa. Kari, J. & Pihko, M-K. (toim.) 1993. *Luokanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 79–98.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif: Sage.
- Lindén, J. 2006. Näkökulmia luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma-ajatteluun. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 203–219.
- Lortie, D. C. 1975. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago press.

- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: PS-kustannus.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Mehtäläinen, J. 1994. Elämää akvaariossa: kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön ensivaiheista. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Naukkarinen, A. 2004. Osallistava opettajankoulutus. Teoksessa Hämäläinen, S. (toim.) 2004. Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 61–85.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammer-Paino, 31–43.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorsky, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. 2006. Opetussuunnitelma työyhteisön neuvottelun ja työssä oppimisen kohteena. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 123–138.
- Nupponen, R. 1994. Terveyspsykologian perusteet: tukea koulutukseen ja terveyspalveluihin. Helsinki: Stakes

- OAJ 2010. Opettajan eettiset periaatteet. Luettu 6. toukokuuta 2010 osoitteessa [http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,447767&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL).
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen: ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia.
- Opetusministeriö 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Patton, M. 2002. Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks (CA): Sage
- Pekkari, M. 2009. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Helsinki: Tammi.
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa Palmroth, A. & Nurmi, I. (toim.) 1996. Alttiiksi asettumisen etiikka: laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, 83–108.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki. Luettu 6. toukokuuta 2010 osoitteessa <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Perusopetuslaki>.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi 2005: opettajien peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002–2005. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Rauste-von Wright, M. 2001. The Function of Curriculum and the Concept of Learning. Teoksessa Kimonen, E. (Ed.) 2001. Curriculum approaches: readings and activities for educational studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education & Institute for Educational Research, 21–34.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rytkönen, K. 1993. Opettajaksi kasvamassa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) 1993. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 133–136.

- Räihä, P. 2006. Edunvalvonnasta opetusharjoittelun sisällölliseen kehittämiseen. *Kasvatus* 37 (4), 386–389.
- Salo, P., Väisänen, J., Aarras-Saari, R., & Lappi, T. 2006. Ohjattu harjoittelu opettajaopintojen yhdistäjänä. *Kasvatus* 37 (4), 390–394.
- Sarja, A. & Ojala, J. 2004. Tutkimussuuntautunut ohjauskeskustelu luokanopettajien opetusharjoittelussa. Teoksessa Hämäläinen, S. (toim.) 2004. Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 111–128.
- Schön, D. 1983. *Reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. 1987. *Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review* 57, 1–22.
- Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Silkelä, R. 2004. Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. Teoksessa Enkenberg J., Savolainen, E. & Väisänen, P. 2004. *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja*. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 248–260.
- Silvester, J., Anderson, N. R. & Patterson, F. 1999. Organizational culture change: An inter-group attributional analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* (72) 1–23.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 25–38.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. 2006. *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–47.
- Syrjäläinen, E. 1994. *Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Syrjäläinen, E. 2002. *Eikö opettaja saisi jo opettaa?: koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. (Ed.) 2002. Creativity and collaborative learning: the practical guide to empowering students, teachers, and families. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub.
- Tirri, K. 2008. Etiikan ”uusi tulo” opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H. & Kumpulainen, K. (toim.) 2008. Ihmistä kasvattamassa: koulutus, arvot, uudet avaukset. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa Kotila, H., Mutanen, A. & Volanen, M. (toim.) 2007. Taidon tieto. Helsinki: Edita, 11–36.
- Tynjälä, P. 2009. Integratiivinen pedagogiikka ja opetusharjoittelu. Opetusharjoittelusymposium 2009. Luettu 6. toukokuuta 2010 osoitteessa <http://www.helsinki.fi/okl/opetusharjoittelu/Integrative%20pedagogy-opetusharjoittelusymposiumi.pdf>
- Törnroos, J. 2004. Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset: seitsemännän luokan matematiikan osaaminen arvioitavana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. 2005. Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa Väisänen, P. & Atjonen, P. (toim.) 2005. Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa: vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 7–15.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000a. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa: tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuu: Joensuun yliopisto

- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000b. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, R. & Savolainen, E. (toim.) 2000. Opettajatiedon kipinöitä: kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–153.
- Väljjarvi, J. 1999. Opettajan muuttuva asiantuntijuus. Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. & Rähkä, P. (toim.) 1999. Opettajuutta rakentamassa: kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 101–106.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Kimonen, E. Nevalainen., Nevalainen, R. & Sarja, A. 2004. Luokanopettajan työ koulutuspolitiikan pyörteissä Suomessa ja Englannissa. Teoksessa Hämäläinen, S. (toim.) 2004. Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7–33.
- Weiner, B. 1986. An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer.
- Widjeskog, M. & Perkkilä, P. 2008. Ammatillinen kehittyminen opetusharjoittelun haasteena. Teoksessa Valli, R. & Isosomppi, L. 2008. Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Juva: PS-kustannus, 51–67.
- Yrjönsuuri, R. 1995. Orientaatioita, kokemuksia, reflektioita opettajaksi opiskelussa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 2003. Opiskelu, oppiminen, osaaminen. Helsinki: Oppilo.

# Liitteet

## LIITE 1. Saatekirje

Hei,

olemme tekemässä gradua aiheesta Luokanopettajaopiskelija opetussuunnitelman käyttäjänä ja olisimmekin kiinnostuneita kuulemaan Sinun kokemuksistasi aiheesta. Tutkielmassa käsittelemme vuoden 2005 jälkeen opintonsa aloittaneiden näkemyksiä siitä, miten perusopetuksen opetussuunnitelmaa on käsitelty opinnoissa sekä erityisesti syventävässä ohjatussa harjoittelussa (OKLS520).

Haastattelemme päättöharjoittelun suorittaneita opiskelijoita teemahaastattelun avulla. Haastattelu kestää noin 30–60 min ja olisi erittäin toivottavaa, että voisimme nauhoittaa sen. Haastateltavan henkilöllisyyttä ei mainita tutkimuksen missään vaiheessa.

Pyrimme toteuttamaan haastattelut viikoilla 44–45. Toivoisimme, että olisit suorittanut syventävän ohjatun harjoittelun kokonaisuudessaan (harjoittelu + raportti + loppupalaveri) haastatteluun tullessasi. Meihin voit ottaa yhteyttä sähköpostitse, jonka jälkeen voimme sopia sinulle sopivan haastatteluajan. Otathan yhteyttä viimeistään pe 23.10.

Koulutuksen kehittämisen kannalta juuri päättövaiheen opiskelijoiden kokemusten kuuleminen on äärimmäisen tärkeää, joten toivoisimme Sinun osallistuvan haastatteluun. Suuret kiitokset avusta!

Ystävällisin terveisin,

Miika Ryyänen

Kaisa Peltonen



## LIITE 2. Teemahaastattelurunko

### **Tausta**

- Ikä?
- Mitä olet tehnyt ennen OKL:ää ja millainen koulutustausta sinulla on?
- Missä vaiheessa opinnot ovat?
- Oletko saanut päättöharjoittelun suoritettua kokonaisuudessaan?

### **Fiilikset & Orientaatio harjoitteluun**

- Minkälainen tunne sinulla jäi päättöharjoittelusta?
- Tuntuuko, että harjoittelu vastasi odotuksiasi?

### **Alkukäsitys opsista**

- Mikä sana tulee ensimmäisenä mieleen sanasta opetussuunnitelma? Miksi tuli mieleen?
- Koetko opsin taakaksi/apuvälineeksi?
- Minkälaisia tehtäviä opetussuunnitelmalla mielestäsi on?

### **Käyttökokemus päättöharjoittelussa**

- Millä tavalla suunnittelit opetustasi harjoittelussa?
- Miten suunnittelu sujui? Koetko saaneesi tarpeeksi apua?
- Millä tavalla hyödynsit opetussuunnitelmaa päättöharjoittelussa?
- Suunnittelu: Mistä sait ideasi oppitunneillesi? (idea opsista vs. idea, jonka perustelit opetussuunnitelmalla?)
- Toteutus: Hyödynsitkö opsia toteutusvaiheessa?
- Arviointi: Teitkö oppilasarviointia harjoittelussa?
- Peilaitko arvioinnissa opetussuunnitelman arviointikriteereihin?
- Mitä luulet, kuinka hyvin määrittelemäsi tavoitteet toteutuivat opetuksessasi?

### **Opsin rakenne**

- Miten kuvailisit hyödyntäneesi opsin alkuosan kasvatustavoitteita yms.?
- Kummalla oli suurempi painoarvo: opetussuunnitelman alkuosalla vai loppuosalla?
- Mitä luulet, kuinka tarkasti opsin ihmiskäsitys ja arvot vastaa sinun ihmiskäsitystäsi?
- Hyödynsitkö opsin aihekokonaisuuksia opetuksessasi? Minkälaiseksi koit sen?

### **Oppikirjat vs. Opsin ohjaavuus**

- Millä tavalla hyödynsit oppikirjoja opetuksessasi?
- Kuinka tarkasti arvioit oppikirjojen sisältöjä ja tavoitteita?
- Miten koit oppikirjojen toteuttavan opsia?

### **Ohjaus päättöharjoittelussa**

- Millä tavalla ohjaaja tuki opsin käytössä?
- Vaatiko ohjaaja käyttämään opsia?

### **Muutos ops:n käyttäjänä**

- Miten olet kehittynyt opetussuunnitelman käyttäjänä verrattuna edellisiin harjoitteluihin?
- Miten hyödynsit opetussuunnitelmaa edellisissä harjoitteluissa?
- Onko saamassasi harjoitteluohjauksessa ollut eroja (liittyen opetussuunnitelmaan)?

### **Itsearviointi päättöharjoittelussa**

- Miten mielestäsi onnistuit hyödyntämään opsia?
- Kuinka velvoittavana pidät opetussuunnitelman harjoittelussa / yleisesti ottaen?
- Muuta sanottavaa päättöharjoittelusta?

### **OKL:n opinnot**

- Olitko kuullut opetussuunnitelmasta ennen OKL:ää?
- Millä tavalla opetussuunnitelmaa on käsitelty OKL:n kursseilla?
  - o POM-opinnoissa?
  - o kasvatustieteen opinnoissa?
  - o sivuaineessa?
- Onko joillain kursseilla käsitelty opetussuunnitelmaa enemmän kuin toisilla?
- Onko opetussuunnitelmaa käsitelty mielestäsi tarpeeksi OKL:n opinnoissa?

### **Palaute opinnoista**

- Koetko, että koulutus on antanut tarpeeksi valmiuksia käyttää opetussuunnitelmaa?
- Koetko saaneesi valmiudet myös rakentaa ja kehittää opetussuunnitelmaa?
- Minkälaista opsin käsittelyä olisit kaivannut koulutukseen?

### **Tulevaisuus**

- Mitä luulet, muuttuuko suhtautumistapasi opetussuunnitelmaa kohtaan siirtyessäsi kentälle?
- Minkälaiset asiat voivat tukea tai vähentää opetussuunnitelman hyödyntämistä tulevassa työssäsi? (työyhteisön vaikutus ym.)
- Oletko kiinnostunut opetussuunnitelman kehittämisestä?
- Miten kehittäisit opetussuunnitelmaa?
- Millaiseksi opetussuunnitelman käyttäjäksi kuvailisit itseäsi nyt OKL:n loppuvaiheessa?
- Mikä sana sinulle tulee tämän haastattelun jälkeen mieleen opetussuunnitelmasta?